

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامعة .تبسة .



كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد
دراسة ميدانية بولاية - تبسة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصص علم اجتماع التنمية

من إعداد الطالب :
بن جدو عبد الرحمان

تحت إشراف :
الأستاذ الدكتور. زعيمي مراد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
د. خالد حامد	أستاذ محاضر	جامعة تبسة	رئيسا
أ.د. مراد زعيمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عنابة	مشرفا ومقررا
أ.د. مصطفى عوفي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
د. الطيب صيد	أستاذ محاضر	م.ج سوق أهراس	عضوا مناقشا

السنة الجامعية
1432/1431هـ -2011/2010 م

بسم الله الرحمن الرحيم

« يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير»

ســـــورة : المجادلة

الآية: 11

صدق الله العظيم

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين من علم الإنسان ما لم يعلم والصلاة والسلام على نبي الهدى أعظم خلق الله محمد صلى الله عليه وسلم .

لا يسعنا بعد أن وفقنا الله تعالى إلى إتمام هذا البحث المتواضع إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل والخالص للأستاذ الفاضل الدكتور : مراد زعيمي حيث كان بتوفيق من الله المشرف على هذا البحث الذي أحاطنا بسعة علمه وسديد توجيهاته في جميع مراحله ، فنسأل الله تعالى أن يجعل جهده هذا في ميزان حسناته .

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الاساتذة الكرام الذين أشرفوا على تدريسنا خلال مرحلة ما بعد التدرج ولا ننسى أن نترحم على الاستاذ عبد الكريم بزاز نسأل الله أن يتغمده برحمته الواسعة . وكما أشكر الأساتذة الذين بذلوا جهدا في إنجاح هذا البحث وأخص بالذكر الدكتور حبيب تيليوين ، الدكتور أسامة عبد الوهاب المغلوث، والدكتور عزوز مخناش، الأستاذ بلغيث سلطان ، الأستاذ وحيد دراوات ، الأستاذ واضح العمري، الأستاذ زيتوني محمد الصالح . ومفتش التربية الوطنية السيد لزهر عرابية ، ومفتش التعليم الابتدائي السيد بريك عباس .

ثم أننا نقدم تشكراتنا لكل اخوتي فريد ، عبد الحق ، جلال ، سمير ، محمد الصالح ، عبد الجواد ،وهادفي عزيز ، و السيد مدير ابتدائية محفوظي محمد : ابراهيم بوززق الذين كانوا سندا لي أثناء انجاز هذا البحث .

في الأخير أشكر كل من قدم لنا يد العون من قريب أو بعيد خاصة عمال التربية والتعليم .

بن جدو عبد الرحمن



بتوفيق من الله عز وجل أهدي هذا العمل إلى :

والدي الكريمين حفظهما الله لنا

وكل أفراد أسرتي

الأهل والأقارب

الأحبة والأصحاب

وزملاء المهنة

بن جدو عبد الرحمن

فهرس البحث

المقدمة

يعد التعليم في أي مجتمع من أهم العوامل الأساسية للتنمية، لأنه يساهم في حشد الطاقات البشرية ويهتم بإعداد الفرد ليكون مؤهلا وقادرا على الاضطلاع بالمسؤوليات والمهام الموكلة إليه، وتحقيق تطلعات المجتمع وتقدمه وازدهاره اجتماعيا واقتصاديا، وكان له الأثر الكبير في دفع الكثير من المجتمعات إلى إدخال تغييرات جذرية وملموسة في سياستها التربوية والتعليمية ومراجعة مخططاتها وأهدافها ووسائلها، حيث لم يعد الهدف من التعليم مجرد نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين، وإنما دفعهم إلى الاستفادة منها في حياتهم اليومية في عصر الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية التي تتميز بالتجديد والتطور، كما تزايد اهتمام الكثير من المنظمات والهيئات العالمية والإقليمية في مجال التربية والتعليم بالمستوى العلمي والاجتماعي للقائم بمهنة التعليم، ليكون على استعداد دائم ومستمر لأي تطور أو تغيير يطرأ على مهنته، حيث تم التركيز على عملية التكوين المستمر الذي يساهم في توفير المناخ المناسب للوصول بالمعلم إلى تطوير قدراته ومهاراته المهنية.

كان من أهم القضايا التي شهدتها عملية الإصلاح في النظام التربوي والتعليمي في الجزائر تغيير المناهج التربوية وإعادة النظر في طرق وأساليب التدريس وتطوير الوسائل التعليمية بما يتماشى مع التطور المعرفي والتكنولوجي الحاصل في هذا العصر، وليتمكن النظام التربوي من مواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية خاصة تلك المرتبطة بالعملية التعليمية، ينبغي أن يمتلك نوعية من المعلمين القادرين على مسايرة هذه الاصلاحات، على اعتبار أنهم أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية.

ولأن نجاح أي اصلاحات في المنظومة التربوية لا يتوقف على تغيير المناهج وأساليب التدريس والمواد التعليمية واستخدام الوسائل الحديثة بل يرتبط أكثر بالقائم على مهنة التعليم في كل المراحل التعليمية، فهو المسؤول الأول والمباشر على تطبيق المناهج والبرامج التعليمية ونقل المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات إلى المتعلمين واستخدام الوسائل الحديثة والمناسبة في العملية التعليمية، لذا وجب الاهتمام بقدرات وكفاءات ومهارات المعلمين وتكوينهم أثناء الخدمة خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي كونها تتسع إلى أكبر شريحة من المتعلمين من جهة، ومن جهة أخرى احتواءها لأكبر عدد من المعلمين المنتمين إلى قطاع التربية والتعليم، ولما يحتاجه المعلمون في هذه المرحلة من تجديد مستمر

لمعارفهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم المهنية في إطار التنمية البشرية وخدمة لمهنة التعليم التي لا يكتفي أن يملك القائم عليها قدرا من المعلومات ليؤدي رسالة التعليم، بل تتطلب في الوقت الراهن ممارسة قيادة العملية التعليمية لبناء الشخصية الانسانية وتلبية حاجات الأفراد ومطالب المجتمع في ظل القيم والمعايير السائد فيه.

إن المجتمع الجزائري في الوقت الراهن في حاجة إلى معلمين يملكون مستوى تأهيل يضمن تحسين نوعية الخدمات التي يقدمها له التعليم، وعلى هذا الأساس اعتمد النظام التربوي في الجزائر على أهم الأساليب التي عرفت انتشارا واسعا في معظم دول العالم المتقدمة والنامية للرفع من مستوى المعلمين بمختلف مراحل التعليم وفي مرحلة التعليم الابتدائي خاصة، وهو أسلوب التكوين أثناء الخدمة عن بعد لتحسين مستوى المعلمين والأساتذة في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، لما لهذا الأسلوب من ميزات تختلف كثيرا عن مميزات التكوين أثناء الخدمة التقليدية التي أظهرت عجزها في العديد من المرات في تحقيق الأهداف المسطرة للتكوين .

بالرغم مما رصدته وزارة التربية الوطنية من موارد مادية وبشرية للقيام بهذه المهمة إلا أن هذا التكوين لم يلق النجاح المتوقع منه في تحسين الوضع المهني والاجتماعي لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي كما شهدته بعض تجارب الدول الأخرى، ومن هنا كان اختيارنا لموضوع الدراسة الذي تعرضنا فيه إلى اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد كأحد الأسباب الرئيسية التي تؤدى إلى عدم تحقيق التكوين ما كان ينتظر منه، وللإجابة عن اشكالية الدراسة قمنا بوضع خطة للبحث تنقسم إلى خمسة فصول:

الفصل الأول: وهو الفصل التمهيدي للدراسة، سنتطرق فيه إلى ثلاثة عناصر وهي أولا الإشكالية بما تحتويه تدريجيا من إحساس بالمشكل وبيان أهمية الدراسة وأهدافها ثم الأسباب التي دفعتنا لاختيار الموضوع، متبوعة بفرضيات الدراسة، وثانيا المعالجة المنهجية للدراسة الذي تتضمن الإطار المنهجي ومنهج الدراسة والعينة وأداة الدراسة وطريقة المعالجة الإحصائية، ثالثا الدراسات السابقة وسنذكر خمس دراسات لها علاقة بموضوع بحثنا ومدى استفادتنا منها مع أوجه الاختلاف والتشابه بينها وبين دراستنا الحالية.

الفصل الثاني : في هذا الفصل المعنون بالمعلم والتكوين سنتعرض فيه إلى عنصرين مهمين في موضوع البحث وهما أولا القائم بمهنة التعليم من حيث خصائصه ودوره ومكانته التي استقيناها مما ورد في التراث الإسلامي والفكر التربوي الحديث، وثانيا تكوين المعلمين

من حيث المفهوم وأهم الجوانب التي تتناولها الجهات القائمة على عملية التكوين بمختلف أنواعه، مع ذكر أشهر هذه الأنواع بالتركيز على ضرورة التكوين أثناء الخدمة وأهدافه وأهم أساليبه.

الفصل الثالث : نريد في هذا الفصل من البحث أن نلقي نظرة أكثر وضوح على أسلوب تكوين المعلمين عن بعد من خلال تعريف التعليم عن بعد، ونشأة وتطور فكرة التعليم عن بعد وأسسه ثم خصائص وأهداف التكوين عن بعد، وأخيرا سنورد بعض الدراسات والتجارب العالمية في عملية تكوين المعلمين عن بعد .

الفصل الرابع : سنخصص هذا الفصل من البحث لموضوع الاتجاه لذلك سنتعرض فيه إلى مفهوم الاتجاه ومكوناته وشروط تكوينه ثم سنتطرق إلى خصائصه ووظائفه، ويلي ذلك طرق تغيير الاتجاه وكيفية قياسه وأخيرا أهمية دراسة اتجاهات المعلمين.

الفصل الخامس: أين سنقوم بعرض البيانات التي توصلنا إليها من الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها حسب فرضيات الدراسة، ففي البداية سنقدم عرض للبيانات الأولية عينة الدراسة بعد تطبيق الأداة حسب خصائصها (الجنس والسن والأقدمية والمستوى التعليمي والشهادات المتحصل عليها) ثم يلي ذلك عرض البيانات المتحصل عليها من تطبيق المقياس على عينة الدراسة لنتعرف على اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين الحالي من حيث تناسبه مع خصائص وأهداف التكوين عن بعد، وكذا أثر التكوين الحالي على أدوار المعلم المهنية والاجتماعية وأخيرا أثره على مكانة المعلم الاجتماعية.

وفي الأخير سنختم البحث بملخص لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية وتليها خاتمة البحث.

الفصل الأول : الفصل التمهيدي

أولا: الإشكالية

لقد بذلت الجزائر مجهودات كبيرة في توسيع دائرة تسجيل التلاميذ في المدارس الابتدائية انطلاقا من مبدأ الحق في التعلم وترسيخا لفكرة مجانية وإجبارية التعليم، بالمقابل كان لزاما عليها توفير من يقوم بمهمة تعليم الأجيال وتكوينهم معرفيا وسلوكيا وخلقيا، لهذا عرف النظام التربوي الجزائري غداة الاستقلال مرحلة انتقالية في عملية تزويد المدارس الابتدائية بالمعلمين تميزت بالتوظيف المباشر لكل فرد قادر على مهمة التعليم مهما كانت ثقافته أو مؤهلاته العلمية لحاجة المجتمع الماسة إلى من يقوم بهذه المهمة، وعدم امتلاك معاهد أو مراكز لتكوين المعلمين حيث أوكلت هذه العملية إلى المفتشين والمستشارين التربويين وأنحصر دورهم في إعداد وتأهيل المعلمين لأداء مهامهم التربوية وتحضيرهم للترسيم في الوظيفة .

لتجاوز المشكلات التي خلفتها مرحلة ما بعد الاستقلال من توظيف مباشر وافتقاد تام للتكوين الأولي للمعلمين تقرر في بداية سنوات السبعينات وفي إطار اصلاح التعليم ضمن المبادئ الكبرى للسياسة التربوية في الجزائر إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم واكسابهم المعارف الثقافية والتربوية اللازمة للمهنة وتغطية الحاجات الآنية المتزايدة من المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي، واكتفى دورها في هذه المرحلة بتكوين نمط واحد من المعلمين في صنف المساعدين من الذين التحقوا بالمهنة ممن لديهم مستوى تعليمي ما بين السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي. كما ظهرت بوادر لإصلاح التعليم من جديد في بداية سنوات الثمانينات حيث بدأ تطبيق المدرسة الأساسية لتتماشى مع الحاجات المستقبلية للتنمية، وفي هذه المرحلة توجهت سياسة التكوين إلى تحسين مستوى المعلمين وترقيتهم وظيفيا قصد إنجاح أهداف المدرسة الأساسية ولهذا تغيرت استراتيجية التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية واقتصرت مهامها في تكوين المعلمين الموظفين أثناء الخدمة من أجل ترقيتهم إلى صنف معلم مدرسة أساسية على أساس أن أغلب المعلمين من فئة المساعدين، وفي نفس الوقت تم الاستعانة بطرق أخرى للتكوين تمثلت في مراكز التكوين الثقافي والمهني والورشات الثقافية الصيفية والتي مهمتها إعداد المساعدين وتحسين مستواهم باستخدام التكوين المباشر والتكوين بالمراسلة عن طريق المركز الوطني للتعليم والتعميم، غير أن هذه التجربة لم تحقق الأهداف المنتظرة منها لهذا تم التخلي عنها والعودة إلى المعاهد التكنولوجية لأداء مهمة التكوين مع بداية سنوات

التسعينات، ونظرا لبقاء نسبة معتبرة من المساعدين دون ترقية اقتضى الأمر انتدابهم إلى المعاهد التكنولوجية لمواصلة التكوين أثناء الخدمة، وشهد التكوين تغيرا ملحوظا في هذه المرحلة حيث أصبح يشمل كل المعلمين كما صار يهدف إلى تحسين مستوى المعلمين مهنيا وتربويا باستخدام اشكال متنوعة من التكوين كالندوات والأيام الدراسية والدورات التكوينية بالإضافة إلى التركيز على أن يتماشى مع احتياجات المعلمين التكوينية أكثر من التركيز على الترقية المهنية. ومع استمرار النظام التربوي الجزائري في مسايرة التقدم المعرفي والتطور التكنولوجي وفي ظل التطورات التي شهدتها النظم التربوية العالمية والعربية اتجهت استراتيجية التكوين مع نهاية التسعينات إلى تحسين مستوى مستخدمي التربية وتدعيم قطاع التعليم بالكفاءات التربوية والمهنية وتقرر حينها إلغاء التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، والاعتماد على التوظيف المباشر للإطارات والكفاءات الحاملة للشهادات الجامعية للقيام بمهمة التعليم في المرحلة الابتدائية .

نظرا للظروف التي مر بها التكوين في قطاع التعليم والمذكورة سابقا لا زالت مرحلة التعليم الابتدائي تزخر بعدد هائل وكثير من المعلمين غير الحاصلين على شهادة جامعية وفي الوقت الذي تسعى فيه اصلاحات المنظومة التربوية إلى الاهتمام بكل جوانب العملية التربوية والتعليمية (المعلم والمتعلم والمنهاج والمواد الدراسية)، عمدت وزارة التربية الوطنية إلى تنفيذ خطة واسعة تنطلق من سنة 2005 إلى غاية 2015 لتكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي أثناء الخدمة، تهدف إلى تجديد معارف وكفاءات المعلمين وتمكينهم من التحكم في مهنتهم ومسايرة المستجدات، وتعزيز قابلية تطور قدرات الفرد من خلال النظر إلى التكوين المستمر كعملية مفتوحة بشكل دائم تعمل على تطوير النظام التربوي ودعم سياسة الإصلاح الذي يجب أن تكون بدورها عملية مستمرة ومتجددة .

هذا التكوين يمنح للمعلم فرصة الحصول على شهادة تعادل شهادة ليسانس في التعليم العالي، وتثبت مستوى تأهيله بعد التكوين لمدة ثلاثة سنوات عن طريق برامج تعليمية وتكوينية عن بعد، تستخدم فيها وسائل حديثة كالأقراص المضغوطة والأنترنت، كما يسمح له بالترقية المهنية من رتبة معلم مدرسة ابتدائية إلى رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية أو أستاذ رئيسي في المدرسة الابتدائية والمشاركة أيضا في الاختبارات المهنية لتقلد مناصب إدارية كمدير مدرسة ابتدائية أو مفتش تعليم ابتدائي، مما يساهم في تمكين المعلم من تغيير مكانته المهنية وتحسين مركزه الاجتماعي ووضعه الاقتصادي.

كما هو معلوم أن المعلم هو أحد أهم الركائز الأساسية للعملية التعليمية، فمهما استخدمت المنظومات التربوية وسائل حديثة وطبقت برامج وخطط تربوية دون التركيز على كفاءة القائمين بمهنة التعليم، فستعجز على تحقق أهدافها المنشودة، وسينعكس ذلك سلبا على رقي المجتمع وتقدمه في كل المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، لذا من الضروري الاهتمام بعملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة .

ينطلق تكوين المعلمين أساسا من فكرة تنمية الموارد البشرية، ومهنة التعليم من المهن التي في أمس الحاجة إلى تكوين مواردها البشرية خاصة المشاركة في العملية التعليمية بشكل مباشرة، لهذا فتكوين المعلمين في عصر المعرفة والمعلوماتية مهم باعتبارهم الركن الأساسي المعتمد عليهم في بناء الأجيال، ولأن العصر الحالي يمتاز بسرعة التطور والتغير ويعتبر الانفجار المعرفي والتطورات التكنولوجية والتقنية المعاصرة من أهم سمات هذا التطور فكان أثره واضحا على نظم التربية والتعليم بما تشهده من تقدم علمي وتقني، لذا فإنها في حاجة ملحة إلى تطوير وتجديد أساليبها في تكوين المعلمين الكفيلة بتنمية الموارد البشرية الفعالة والمشاركة والمساهمة في دفع عجلة التقدم بمعارفها وكفاءاتها .

يشكل تكوين المعلمين في الوقت الحاضر ضرورة ملحة في مهنة التعليم، حيث تعاني أنظمة التربية أشد المشكلات في طليعتها تطور مفاهيم التربية وتجدد وتنوع أساليب ووسائل التدريس، مما يلزم على القائم بمهمة التعليم إعادة وتجديد معارفه لتتماشى مع هذا التطور وإن ما يحدث من اصلاحات في النظم التربوية التعليمية بمختلف الدول جعلها تدرك المسؤولية التي تقع على كاهل المعلمين في تنفيذ البرامج والمناهج التعليمية التربوية لذا ركزت على تكوين المعلمين أثناء الخدمة بأشكاله المتعددة والمختلفة، لأنه يعد من المقومات التي تستند إليها مهنة التعليم بشكل متواصل ومستمر لتحسين الأداء المهني وتلبية حاجات التغير ومتطلبات العصر والمجتمع، وتطوير العملية التعليمية لتساير عملية التنمية بكل جوانبها، ويرقى بها إلى أن تتبوأ مكانة عالية في المجتمع .

يتجاوز تكوين المعلمين عملية تلقين المعلومات إلى ما هو أعمق من ذلك، فهو يدمج بين المعارف وتنمية المهارات والقدرات المهنية وتغيير الاتجاهات، لذلك تطرح إشكالية لدى القائمين على تكوين المعلمين أثناء الخدمة في اختيار أجود الطرق لإنجاح هذه العملية من حيث الزمان والمكان المناسب والوسائل الكفيلة بتحقيق أهدافه، مما أدى إلى اختلاف وتنوع أساليبه وطرقه. ومع بروز فكرة التعليم عن بعد كأحدث أساليب التعليم المتماشية مع التطور

التكنولوجي وتوسع وسائل الاتصال، ومساهمته في التعليم مدى الحياة دون الحاجة إلى الالتحاق بحجرة التدريس، تم التفكير في التكوين عن بعد كأحد الطرق المساعدة للمعلم على تكوينه الذاتي والرقي بمستواه المعرفي إلى درجات تمكنه من مسايرة التحولات والتغيرات التي تعرفها المجتمعات في كل المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية.

لقد حظي موضوع تكوين المعلمين عن بعد باهتمام العديد من البحوث والدراسات الأكاديمية كما كان محل اهتمام المنظمات والهيئات القائمة على التربية والتعليم ومن أهمها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) إذ كان تكوين المعلمين قبل وأثناء الخدمة نقطة بارزة في مؤتمراتها الخاصة بدور المعلم في التعليم والتنمية على أساس أنه يساهم في تطوير قدرات المعلمين وتحسين مردودهم المهني وجعله أهم الموارد البشرية المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

نظرا لدور الاتجاهات في تحديد نظرة الفرد وموقفه نحو موضوع ما بالإيجاب أو السلب أو الحياد مما يكسبه القدرة على رفض أو قبول ذلك الموضوع، اهتمت الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية بموضوع اتجاهات المعلمين نحو العديد من المتغيرات، من أبرزها دارسة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم التي تبعتها دراسات أخرى لها علاقة بمكونات المهنة كاتجاهات المعلمين نحو المتعلمين أو نحو طرق التدريس أو نحو الوسائل التعليمية أو نحو المناهج ... ، ولأن التكوين أثناء الخدمة أحد أهم مكونات العملية التعليمية، كان من الضروري الوقوف على اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد للتعرف على مدى تفاعلهم واستعدادهم لهذا الاسلوب من التكوين، كما أن الكشف عن طبيعة هذه الاتجاهات تمكننا من توقع سلوك المعلمين نحوه، والوقوف على هذا السلوك يساهم في البحث عن كيفية تعديل الاتجاه وتغييره نحو الإيجاب والتفاعل المثمر مع التكوين عن بعد أو تغيير أسلوبه ربحا للوقت والجهد والمال.

لهذا سنهدف من خلال هذه الدراسة إلى :

- معرفة القائم على التعليم و خصائصه وأدواره ومكانته .
- معرفة طرق وأساليب تكوين المعلمين .
- معرفة خصائص ومبادئ التكوين عن بعد وأهم التجارب في مجال تكوين المعلمين عن بعد.
- معرفة اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد من خلال ما يلي:

* مدى تناسب التكوين الحالي مع خصائص وأهداف التكوين عن بعد.
* أثر التكوين الحالي على تحسين دور المعلم الاجتماعي والمهني.
* مساهمة التكوين الحالي في تحسين مكانة المعلم الاجتماعية .

إن اتصالنا الدائم بالكثير من المعلمين المشاركين في التكوين عن بعد وحضورنا للدورات التكوينية المباشرة التي يتلقونها أثناء التكوين، كشف لنا عن قلة استعدادهم له، وما يدل على ذلك ما لاحظناه من غياب لعدد كبير من المعلمين أثناء الأيام التكوينية، وتصريحهم أغلبهم بعدم الاطلاع على ارساليات المواد الدراسية المقررة عليهم إلا عند التحضير للاختبارات الفصلية مبررين ذلك بانشغالاتهم اليومية في العمل أو في قضاء حاجاتهم الشخصية أو العائلية، وكذا صعوبة تناول بعض المواد (كالرياضيات والفيزياء والاعلام الآلي ....)، كما أن المعلمين مستاؤون من الارساليات التي تصلهم فمظهرها غير محفز لمطالعة محتواها بالإضافة إلى وصولها في بعض الأحيان متأخرة، كما أن القائمين على التكوين اهملوا الاعتماد على وسائل أخرى لإيصال المعارف والمعلومات للمتكونين كالأقراص المضغوطة أو الانترنت. لهذا يمكننا القول أن هناك سببان رئيسيان دفعانا للبحث في موضوع الدراسة أولهما تواجدنا في مهنة التعليم الابتدائي ومعايشتنا لواقع عمليات تكوين معلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة مما زودنا بخبرة حول مواقف وسلوك المعلمين نحوها وثانيهما اطلاعنا على كيفية سير عملية تكوين المعلمين عن بعد وملاحظتنا لمواقف وردود الفعل بين الموافقة والرفض لهذا التكوين من طرف المعلمين المعنيين به.

لقد شارك المعلمون خلال مسارهم المهني في العديد من عمليات التكوين أثناء الخدمة مما رسخ في أذهانهم خبرات ومواقف نحوها، في الوقت الذي اعتمدت فيه وزارة التربية الوطنية على التكوين عن بعد كأحدث الطرق في التكوين أثناء الخدمة لتمكن المعلمين من أداء رسالتهم وفقا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في مجال التربية والتعليم وتماشيا مع التنمية التي يعرفها المجتمع الجزائري، ورغم أن الجهود متوفرة والعملية مستمرة وحسب المعطيات الأولية أن هناك تجارب دول أخرى –عربية وأجنبية– حققت نجاحات في عملية تكوين المعلمين عن بعد، إلا أننا من خلال معايشتنا لواقع التعليم والتكوين وتعاملنا مع المعنيين بهذه العملية نسجل تعثرا إن لم نقل فشلا في تحقيق أهداف هذه العملية ولهذا فنحن نتساءل لماذا لم يحقق هذا التكوين النجاح المطلوب؟ ويظل المراقبون والباحثون يسجلون النقد له لما يعانيه من قصور، وبرأينا فإن الاجابة عن هذا التساؤل تكمن في البحث

عن اتجاهات المعلمين نحو هذا التكوين، فإذا كانت اتجاهاتهم سلبية تعبر عن عدم قناعتهم بجدواه وبطريقة ممارسته وبأهدافه وهو ما يجعل كل محاولة للتكوين عن بعد تبوء بالفشل. وإذا كانت إيجابية فلا شك أنهم المستفيد الأول من هذا التكوين .

من هذا التساؤل يمكننا صياغة الفرضيات التي ستنطلق منها الدراسة على النحو التالي:

الفرضية الأولى : تكوين معلمي التعليم الابتدائي يتناسب مع خصائص وأهداف التكوين عن بعد.

الفرضية الثانية : اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي إيجابية نحو التكوين عن بعد لما له من أثر إيجابي على تحسين أدوارهم المهنية .

الفرضية الثالثة : اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي إيجابية نحو التكوين عن بعد لما له من أثر إيجابي على تحسين أدوارهم الاجتماعية .

الفرضية الرابعة : اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي إيجابية نحو التكوين عن بعد لأنه يساهم في تحسين مكانتهم الاجتماعية .

ثانيا : المعالجة المنهجية للدراسة

1- الإطار المنهجي للدراسة :

يسمح المدخل المنهجي للباحث بالاقتراب الدقيق من الظاهرة المدروسة ويمنحه القدرة على تحليل وإدراك وتفسير أبعادها " ففي إطار المدخل المنهجي نكون صورة حقيقية عن الواقع الاجتماعي بأبعاده المختلفة وعلاقته المتداخلة والمترابطة، ويمكننا أيضا أن نفهم فهما صحيحا الظواهر المجتمعية الجزئية، والعناصر المختلفة المكونة لها "[1].

إن لدراستنا الحالية ارتباط بالواقع الاجتماعي والمهني للمعلم في المجتمع الجزائري المسلم، لذا فالمدخل المنهجي الذي نراه مناسبا لها هو المدخل الاسلامي الذي " يتميز بكونه إطارا متكاملا يتضمن حقائق تتعلق بالكون المادي والحياة الأرضية والوجود الانساني، وهو يعالج الجوانب في ضوء تصوره الفريد لها بطريقة متكاملة لا يمكن عزلها عن بعضها البعض" [2].

[1] فضيل دليو، وأخرون : علم الاجتماع من التغريب إلى التأصيل، دار المعرفة، 1998، ص 145.

[2] سيد قطب : مقومات التصور الاسلامي، الطبعة 03، درا الشروق، القاهرة، 1988 ، ص 44.

وبالنظر إلى حال المعلمين في مجتمعنا نجدهم يعانون من عدة مشاكل في مهنتهم خاصة على مستوى التكوين ونقص التأهيل للعملية التعليمية التربوية، لهذا نحاول معالجة اتجاهاتهم نحو التكوين عن بعد معتمدين في ذلك على ما ورد في الفكر التربوي الاسلامي.

2- منهج الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التي نستخدم فيها منهج قياس الاتجاهات وفق مقياس ليكرت الخماسي للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد ومدى اقتناعهم بمساهمة هذا التكوين أو عدم مساهمته في تحسين أدوارهم الاجتماعية والمهنية ومكانتهم في المجتمع.

3- مجالات الدراسة:

أ- **المجال الزمني** : بدأت الدراسة منذ بداية شهر نوفمبر 2009 إلى غاية نهاية شهر مارس2011 عبر المراحل التالية :

المرحلة الأولى : بعد اختيار موضوع الدراسة وتحديد عنوانها شرعنا في البحث عن المراجع والدراسات السابقة والمعلومات المتعلقة بالدراسة لإنجاز الجانب النظري للدراسة واستغرق ذلك مدة 09 أشهر وذلك من شهر جانفي 2010 إلى غاية سبتمبر 2010

المرحلة الثانية : بدأنا اجراءات الدراسة الميدانية في شهر أكتوبر 2010 بإعداد الاستبيان الخاص بالدراسة وعرضه على المحكمين .

المرحلة الثالثة : تم جمع النتائج من المحكمين في نهاية شهر نوفمبر 2010 وبعد تفريغ نتائج التحكيم والوصول إلى الصورة النهائية للاستبيان قمنا بإجراء دراسة ميدانية استطلاعية وعرض الاستمارة على عينة تجريبية وتحليل نتائجها .

المرحلة الرابعة : في شهر ديسمبر 2010 قمنا بعرض الاستمارة على عينة الدراسة وقد استغرقت عملية توزيع وجمع الاستبيانات أسبوعا كاملا من 2010/12/18 إلى غاية 2010/12/23.

المرحلة الخامسة : تفريغ وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

ب- **المجال المكاني** : تم إجراء الدراسة الميدانية بولاية تبسة التي تقع في الشرق الجزائري، يحدها شمالا مدينة سوق أهراس ومن الشرق الجمهورية التونسية وجنوبا وادي سوف ومن الجنوب الغربي خنشلة ومن الشمال الغربي مدينة عين البيضاء .

تقسم ولاية تبسة إلى 28 بلدية بها 389 مدرسة ابتدائية يعمل بها 3048 معلم ابتدائي موزعة على 27 مقاطعة تفتيش للتعليم، تشرف عليها مديرية التربية لولاية تبسة التي مقرها في بلدية تبسة عاصمة الولاية

ج- المجال البشري : يمثل الاطار البشري للدراسة كافة المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي الذين يتلقون تكوينا عن بعد في السنة الدراسية 2009- 2010 .

4- العينة :

نظرا لكبر حجم المجال البشري المدروس الذي يبلغ عدده 657 مبحوث يتوزعـــون على ابتدائيات ولايـــة تبسة مما لا يمكننا الوصول إليهم جميعا، قمنا باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي .

كيفية اختيار عينة الدراسة :

تم الاطلاع على قائمة معلمي التعليم الابتدائي المشاركين في التكوين عن بعد لسنة 2009-2010 حيث كانت مقسمة إلى 03 أفواج ومن خلال هذه القوائم قمنا بما يلي:

- اختيار نسبة 20% من مجتمع الدراسة وبذلك يصبح حجم عينة الدراسة مقدر بـــ 131 مبحوث .

- حساب طول المسافة التي ستستخدم في اختيار افراد العينة من المجتمع الكلي

طول المسافة = $\frac{657}{131} = 5.01$

بما أن طول المسافة يساوي بالتقريب 5 سنختار رقم من 01 إلى 05 بشكل عشوائي وبعدها يتم سحب العينة بالطريقة المنتظمة .

- قمنا بكتابة أرقام تسجيل المعلمين حسب كل فوج على الحاسوب في برنامج (ميكروسوفت اكسيل Microsoft Excel) ثم تم اختيار مفردات العينة بنفس البرنامج فتحصلنا على قائمة بعدد أفراد العينة حسب كل فوج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (01) يبين توزيع عينة الدراسة على أفواج التكوين الثلاثة

أفواج التكوين	عدد المعلمين الإجمالي	عدد أفراد عينة الدراسة
فوج السنة أولى	191	38
فوج السنة ثانية	237	47
فوج السنة الثالثة	229	46
المجموع	657	131

5- أداة الدراسة :

استخدمنا الاستبيان كأحد الأدوات التي يستعملها الباحث لجمع المعلومات والبيانات عن موضوع البحث ولتناسبه مع المنهج المتبع في هذه الدراسة. وفيما يلي سنعرض كيفية تصميم أداة الدراسة لبناء مقياس اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد.

أ- بناء المقياس :

بناء على إشكالية البحث وفي ضوء الاطار النظري للدراسة، وبعد الاطلاع على العديد من الاستبيانات التي استخدمتها الدراسات والبحوث في مجال قياس الاتجاهات وذلك حسب إمكانياتنا في البحث، فإننا لم نتحصل على مقياس نعتمد عليه يقيس الاتجاهات نحو التكوين، لهذا قمنا بمحاولة لبناء مقياس اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد حسب فرضيات الدراسة. تألف الاستبيان في صورته الأولية من 43 عبارة موجبة[1] والجدول رقم (02) يعرض لنا توزيع عبارات الاستبيان على فرضيات الدراسة الأربعة.

جدول رقم (02) يبين توزيع العبارات على فرضيات الدراسة

الفرضيات	رقم العبارات	عدد العبارات
الفرضية الأولى	الخصائص:(01-02-03-04-05-06-07-19-20)	09
	الأهداف:(08-09-10-11-12-13-14-15-16-17-18-21-22-23-24-25)	16
الفرضية الثانية	(12- 13- 14- 15- 16-26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33- 34- 35- 36)	16
الفرضية الثالثة	(17- 18- 37- 38- 39- 40)	06
الفرضية الرابعة	(09-10-15-17-18-23-30-41-42-43)	10

[1] أنظر الملحق رقم(04).

نلاحظ من الجدول وجود بعض العبارات في عدة فرضيات لأنها تخدم الاجابة عن أكثر من فرضية واحدة .

ب- الصدق الظاهري للمقياس :

أخضعنا الاستبيان في صورته الأولية إلى التحكيم للتحقق من مدى الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على (07) من المحكمين[1] من ذوي الاختصاص في مجال علم الاجتماع ومجال التربية وعلم النفس والتعليم الالكتروني، وطلبنا منهم أبداء رأيهم حول عبارات المقياس من حيث :

- مدى وضوح وسلامة صياغة العبارات.
- ملائمة العبارات للمقياس الذي تم تصميمه .
- تقديم اقتراحات أو أي ملاحظات أخرى .

أظهرت نتائج التحكيم أن العبارتان رقم (07 و31) غير ملائمتان للمقياس لذلك تم حذفهما نهائيا من الاستبيان، بينما كانت العبارة رقم(10) غير ملائمة للفرضية الرابعة لهذا تم حذفها من هذه الفرضية، وكانت بقية العبارات تقيس الاتجاه الذي صممت لأجله مع الأخذ بعين الاعتبار لاقتراحات وملاحظات المحكمين من حيث تعديل وإيضاح بعض صيغ العبارات.

ج- ثبات المقياس :

بعد الحصول على نتائج التحكيم صار الاستبيان يتألف في صورته النهائية من41 عبارة[2]. قمنا حينها بتطبيق أولي للمقياس على عينة تجريبية من أجل التأكد من ثبات المقياس ولهذا استخدمنا أحد الطرق المستخدمة في قياس الثبات وهي حساب معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) لأنه يعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات ولا يتطلب إعادة تطبيق الاستبيان فكانت نتيجة معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ككل تساوي 0.96 وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات .

في الأخير تم إجراء التغييرات والتعديلات اللازمة على المقياس من الملاحظات التي تحصلنا عليها من التطبيق الأولي، ثم قمنا بتطبيق الاستبيان على عينة الدراسة في الأيام التي

[1] أنظر الملحق رقم(03).

[2] أنظر الملحق رقم (05).

يتلقى فيها المعلمون تكوينا مباشرا في الفترة ما بين 18 إلى 23 ديسمبر 2010. وكانت نتيجة استرجاع الاستبيانات على النحو التالي:

جدول رقم (03) يوضح عدد استبيانات الدراسة

أفواج التكوين	عدد استبيانات عينة الدراسة	عدد الاستبيانات المقبولة	عدد الاستبيانات المستبعدة	نسبة الاستبيانات المقبولة %
فوج السنة أولى	38	36	02	94.74
فوج السنة الثانية	47	46	01	97.87
فوج السنة الثالثة	46	40	06	86.96
المجموع	131	122	09	93.13

يظهر لنا الجدول رقم (03) أنه تم رفض 09 استبيانات لعدم احتوائها على المعلومات الكافية للبحث، وبذلك تصبح عينة الدراسة متكونة من 122 مبحوث.

6- المعالجة الإحصائية :

قمنا بتفريغ المعلومات من الاستبيانات التي تم جمعها، وباستخدام البرنامج الإحصائي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وكذلك برنامج(ميكروسوفت إكسيل Microsoft Excel) تم حساب ما يلي :

- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة باستخدام الرسومات البيانية .
- التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

ولتحديد شدة الاتجاه نحو التكوين عن بعد هل هو سلبي أو محايد أو إيجابي قمنا بما يلي:

- إعطاء درجة لكل إجابة متوقعة من البحوث عن عبارات المقياس المحددة وفق مقياس ليكرت الخماسي، ثم تحديد مجال كل إجابة من الإجابات الخمسة وذلك بحساب المدى وهو الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة (5−1=4) في المقياس، ثم نقسم المدى على عدد درجات المقياس(4÷5=0.8) للحصول على طول الخلية وبإضافة هذ القيمة إلى الحد الأدنى لدرجة كل إجابة نتحصل على مجال الإجابة أنظر الجدول رقم (04).

جدول رقم (04) يبين درجة ومجال الاجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي

الاجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
درجة الإجابة	1	2	3	4	5
مجال الاجابة	1.80 – 1.00	2.60 – 1.81	3.40 – 2.61	4.20 – 3.41	5.00 –4.21

- استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المقياس حسب كل فرضية. فإذا كان المتوسط الحسابي ينتمي إلى مجال الاجابتين " غير موافق بشدة أو غير موافق " فإن الاتجاه سلبي ، وإذا كان المتوسط الحسابي ينتمي إلى مجال الإجابة "محايد" فإن الاتجاه محايد بينما اذا كان المتوسط الحسابي ينتمي إلى مجال الاجابتين " موافق أو موافق بشدة " فالاتجاه يدل على أنه إيجابي .

ثالثا :الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات المعلمين أو التكوين أثناء الخدمة، يمكن الاستفادة منها في دراستنا الحالية، لهذا حاولنا جاهدين للحصول على الدراسات السابقة التي لها علاقة ببحثنا، فتوصلنا إلى (05) دراسات سنذكرها حسب علاقتها بالبحث محل الدراسة.

1 - دراسة لها علاقة باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو مهنة التعليم :

اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي الطور الأول والثاني نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي من إعداد الطالبة: لونيس سعيدة، تحت إشراف الدكتور: بلمان فرحات، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2004-2005.

تعد دراسة اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو مهنة التعليم ودراستنا الحالية من الدراسات المكلمة لبعضها البعض وذلك لتوافقهما في معالجة عناصر مهمة في البحثين وهي الاتجاهات والقائم بمهنة التعليم بالإضافة إلى تكوين المعلمين، وفيما يلي ملخص الدراسة مع مدى الاستفادة منها في دراستنا الحالية .

*** مشكلة الدراسة:**

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ماهي نوعية اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو مهنة التعليم ؟

تبحث الدراسة في تساؤلها الرئيسي عن نوعية اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو مهنة التعليم ولأن التكوين يعد من أهم العناصر المكونة لهذه المهنة، لهذا فإن اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد قد تتأثر بنوعية اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

لم تقتصر الدراسة على السؤال الأول بل وضعت أسئلة فرعية تبحث فيها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير(الجنس والخبرة المهنية والمستوى التعليمي).

*** فرضيات الدراسة :**

1. أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم .
2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس.
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الخبرة المهنية.
4. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير المستوى التعليمي؟

*** أهداف الدراسة :**

لقد كان الغرض من هذه الدراسة تسليط الضوء على المكانة التي يحتلها المعلم في المجتمع الجزائري والكشف عن أوضاعه الاجتماعية والاقتصادية وكذا الظروف المحيطة بمهنة التعليم في بلادنا .

*** منهج الدراسة :**

اعتمدت الدراسة على وصف وتحليل الظاهرة موضوع البحث لذا تعد مع دراستنا الحالية من الدراسات الوصفية التي استخدم فيها منهج قياس الاتجاهات.

*** العينة:**

طبقت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وبهذا تتشابه دراستنا الحالية مع هذه الدراسة في تناولها لمجتمع معلمي مرحلة التعليم الابتدائي .

*** مكان وزمان الدراسة :**

أجريت الدراسة في 03 مقاطعات رقم (29،30،31) التابعة لباب الوادي وذلك خلال

الفترة الممتدة ما بين شهر مارس وأفريل 2004.

*** أداة الدراسة :**

استخدمت الباحثة الاستبيان أداة للدراسة واعتمدت على مقياس اختبار "الاتجاه نحو مهنة التدريس" الذي أعد مسبقا من طرف (مجدي عبد الكريم حبيب) الذي يتكون من 24 عبارة تقيس الاتجاه وفق طريقة ليكرت إذ يختار المبحوث أحد الإجابات التالية (موافق جدا موافق، غير متأكد، معارض، معارض جدا)، وإذا كانت دراستنا الحالية قد استخدمت نفس الأداة لقياس "الاتجاه نحو التكوين عن بعد" وفق نفس الطريقة غير أن الاجابات التي يختارها المبحوث مختلفة حيث استعملنا العبارات التالية (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد موافق ، موافق بشدة).

*** نتائج الدراسة :**

1- تحقق الفرضية الأولى التي مفادها أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمين لم يختاروا مهنة التعليم عن رغبة بل ظروف البطالة والحاجة إلى العمل هي التي فرضت الالتحاق بالمهنة وكذلك لقلة الجزاء المادي مقابل الجهد المبذول فيها وتواضع مكانتها الاجتماعية بين المهن الأخرى.

إن هذه النتيجة تظهر مدى تأثر اتجاهات المعلمين المحايدة نحو التكوين عن بعد باتجاهاتهم نحو المهنة، ويتبين ذلك من تقصير التكوين في تحسين المكانة الاجتماعية للمعلمين.

2- لم تتحقق فرضيات الدراسة الثانية والثالثة فليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس والخبرة نظرا لنفس الظروف التي يعيشها المعلمون في المهنة، بينما تحققت الفرضية الرابعة فليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير المستوى التعليمي، وهذا ناتج أيضا عن نفس الظروف التي يعاني منها المعلمون سواء كانوا متخرجين من المعاهد التكنولوجية أو الحاصلين على الشهادات الجامعية فليس للمستوى التعليمي تأثير على اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي نحو مهنة التعليم .

كما تظهر هذه النتائج مدى التشابه بين الدراستين في عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين حسب متغير الجنس والخبرة المهنية والمستوى التعليمي.

2- دراسة لها علاقة بتكوين المعلمين عن بعد :

تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد، رسالة دكتوراه دولة في علوم التربية، من إعداد الطالب: غاوي جمال، تحت اشراف الدكتور: عياد مسعود جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2007-2008.

تعد هذه الدراسة من أكثر الدراسات التي استفدنا منها في الجانبين النظري والميداني ويمكن أن نعتبر دراستنا الحالية دراسة مكلمة لها، لأنها تعالج نفس الموضوع وهو تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي عن طريق التكوين عن بعد بمنهجية مختلفة. وفيما يلي سنعرض ملخص للدراسة مع مدى الاستفادة منها :

*** مشكلة الدراسة:**

انطلق الباحث في دراسته من مشكلة عبر عنها في مجموعة من الأسئلة وهي:

1. هل يولي المعلمون الاهتمام للتكوين أثناء الخدمة الحالي، المتمثل في التكوين عن بعد؟
2. هل عدم مراعاة البرامج التكوينية للمستويات التعليمية للمعلمين يجعلهم لا يهتمون بها؟
3. هل صيغة التكوين عن بعد هي الصيغة المناسبة لتكوين المعلمين أثناء الخدمة ؟
4. هل تتوفر الشروط المقررة من- حصص مسائية ولقاءات دورية وتخفيض في مواقيت العمل- لإنجاح التكوين أثناء الخدمة الحالي ؟
5. هل توجد علاقة بين المستوى التعليمي ونظرتهم إلى التكوين أثناء الخدمة الحالي؟
6. هل توجد علاقة بين الخبرة المهنية للمعلمين ونظرتهم إلى التكوين أثناء الخدمة الحالي؟

ويمكن القول أن هذه الأسئلة مع مشكلة دراستنا الحالية تساهم في التطرق أكثر لواقع تكوين المعلمين عن بعد، فالسؤال الأول والثاني يتوافقان مع البحث عن اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد، أما السؤال الثالث والرابع لم يكونا محل مناقشة في دراستنا لكنهما قد يساعداننا في البحث، بينما السؤال الخامس والسادس لهما علاقة بالبحث عن الفروق بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد.

*** فرضيات الدراسة :**

1. لا يولي المعلمون الاهتمام للتكوين أثناء الخدمة الحالي، المتمثل في التكوين عن بعد.
2. لا يولي المعلمون الاهتمام للتكوين أثناء الخدمة الحالي بسبب عدم مراعاته لمستوياتهم التعليمية .
3. لا يعتبر التكوين عن بعد الصيغة المناسبة لتكوين المعلمين أثناء الخدمة .

4. عدم توفر الشروط المقررة أثّر على التكوين أثناء الخدمة الحالي .
5. توجد علاقة بين المستوى التعليمي للمعلمين ونظرتهم إلى التكوين أثناء الخدمة الحالي.
6. توجد علاقة بين الخبرة المهنية للمعلمين ونظرتهم إلى التكوين أثناء الخدمة الحالي.

*** أهداف الدراسة :**

كان الهدف من هذه الدراسة الوقوف على واقع التكوين أثناء الخدمة الحالي ومدى ومعالجته لحاجات المعلمين التربوية وفعاليته في اكساب المعلمين الخبرات المطلوبة، ثم مدى استجابة المعلمين للنمط الجديد من التكوين وملائمة الحوافز المادية والمعنوية المطروحة لدفعهم إلى التكوين أثناء الخدمة لتجديد خبراتهم ومعلوماتهم، وأخيرا المقارنة بين شروط التكوين النظرية ومدى تحققها في الواقع والتعرف على إيجابيات وسلبيات هذا التكوين.

*** منهج الدراسة :**

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة البيانات المتحصل عليها لذا يتفق مع دراستنا الحالية في استخدام نفس المنهج .

*** العينة**

قام الباحث في هذه الدراسة باختيار عينة عشوائية منتظمة من مجتمع معلمي التعليم الابتدائي المشاركين في التكوين عن بعد، وهنا تتشابه دراستنا مع هذه الدراسة في طريقة اختيار العينة وطبيعة وخصائص مجتمع الدراسة .

*** حدود الدراسة :**

تم البحث في 05 مقاطعات تفتيش تابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر المنطقة الوسطى في العام الدراسي 2008/2007 بداية من 20 سبتمبر 2007 إلى غاية 11 نوفمبر 2007 .

*** أداة الدراسة :**

استخدمت دراستنا الحالية مع هذه الدراسة نفس الأداة وهي الاستبيان لجمع المعلومات من المبحوث، واختلفتا في طريقة طرح الأسئلة وعددها، فقد تكون استبيان هذه الدراسة من 31 عبارة موزعة بين أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة أو معا.

*** نتائج الدراسة :**

1- تحقق الفرضية الأولى بأن المعلمين لا يولون اهتماما بالتكوين أثناء الخدمة والمتمثل

في التكوين عن بعد وهذا ناتج عن الأسباب التالية :

– عدم رغبة أو قلة الرغبة عند حوالي 82% من المعلمين في التكوين وهذا راجع إلى عامل الوقت والصيغة المتبعة في التكوين .

– شعور حوالي 99 % من المعلمين بعدم جدية أو قلة جدية التكوين .وهذا بسبب عامل الوقت والاعفاء المفاجئ للمعلمين الذين يفوق سنهم 40 سنة من المشاركة في التكوين رغم أنهم يمثلون السواد الأعظم من مجتمع البحث.

– عدم كفاية الشهادة المقترحة لدفع المعلمين للتكوين بالرغم أن 54% منهم يعلم أنها تساهم في ترقيتهم مهنيا ولم يبذلوا المجهودات المطلوبة للحصول عليها .

– الحضور غير المنظم للامتحانات والغيابات عنها أدى بـــ 67.05% منهم للالتحاق بالدورة الاستدراكية .

– النقائص الموجودة في التكوين وذلك ما عبر به 52% من المعلمين من ناحية عدم التنظيم ونقص التأطير وكثرة الدروس وصعوبتها وعدم وجود حصص تكوينية للتحضير قبل الامتحانات قللت من اهتماماتهم به.

على خلاف ما توصلت إليه هذه الدراسة بالفرضية الأولى فيما يتعلق بمشاركة المعلمين الذين يفوق سنهم 40 سنة فدراستنا الحالية توصلت إلى أن التكوين فسح المجال لكل المعلمين للمشاركة في التكوين مهما كان سنهم، بينما هناك اتفاق حول عدم كفاية الشهادة المقترحة بعد التكوين وكذا تقصير التكوين في عدة جوانب مما أدى إلى نتيجة عدم اهتمام المعلمين بالتكوين وفي دراستنا الحالية كانت النتيجة اتجاهات المعلمين محايدة نحو التكوين.

2– تحقق الفرضية الثانية فالمعلمون لا يولون اهتمام بالتكوين أثناء الخدمة الحالي بسبب عدم مراعاته لمستوياتهم التعليمية، وتعود الأسباب في ذلك إلى :

– وجود صعوبات في البرنامج التكويني نتيجة وجود بعض المواد التي لم يدرسها المعلمون من قبل أو أن المواد المقترحة تفوق مستواهم التعليمي كالرياضيات والفيزياء والاعلام الآلي بينما تحسنت معارفهم في مادة اللغة العربية وعلم النفس والاجتماعيات .

– رسوب حوالي 91% من المعلمين في الامتحانات المقررة وهذا أيضا ناتج عن صعوبة المواد وعدم توفر الوقت الكافي لتعلمها.

– وذكر 90% من المعلمين أن هذا التكوين لم يساهم في تعميق معارفهم.

تتفق أسباب نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراستنا الحالية فالتكوين لا يولي اعتبارا للمستوى التعليمي للمعلمين المشاركين في التكوين ويقدم لكل الفئات نفس المعارف والمعلومات، غير أن الدراستان تختلفان في استفادة المعلمين من هذه المعارف إذ توصلت دراستنا إلى أن التكوين ساهم في تجديد المعارف الثقافية والاكاديمية للمعلمين، بينما توصلت هذه الدراسة إلى أن أغلب المعلمين يشعرون بأن التكوين لم يساهم في تعميق معارفهم .

3- تحقق الفرضية الثالثة فالتكوين عن بعد لا يعتبر الصيغة المناسبة لتكوين المعلمين أثناء الخدمة وتظهر هذه النتيجة من خلال :

- إن 86% من المعلمين قد اعتبروا أن صيغة التكوين عن بعد لا تعتبر مناسبة للتكوين لأنه يصعب عليهم التوفيق بين مهنة التعليم والتكوين خاصة مع صعوبة البرنامج وكثافته وعدم قدرتهم على استيعاب الدروس .

- هذه الصعوبات دفعتهم لعدم الاهتمام بالتكوين واقترح 69% منهم التفرغ للتكوين .

تختلف دراستنا الحالية مع هذه النتيجة لأن التكوين بهذه الطريقة الجديدة ساهم في جعل معظم المعلمين يوفقون بين التكوين والعمل .

4- تحقق الفرضية الرابعة وهي عدم توفر الشروط التكوينية المقررة أثّر على تكوين المعلمين أثناء الخدمة وذلك نتيجة لما يلي :

- الغياب الكلي للحصص المسائية المقررة بنسبة 100% .

- عدم تحمس المعلمين لهذه الحصص بسبب ضغط المهنة وعدم مناسبة توقيتها والانشغالات الأسرية .

- تباين الاستفادة من اللقاءات الدورية بالمتكونين بين المعلمين من مقاطعة إلى أخرى ومن مادة إلى أخرى.

- عبر حوالي 69.19% من المعلمين عن عدم مساهمة اللقاءات في استيعابهم للدروس التكوينية .

- أكد 97% من المعلمين عن عدم استفادتهم من التخفيض في توقيت العمل من أجل التكوين .

لم يكن في برنامج التكوين الخاص بعينة دراستنا دروس مسائية بينما يعتمد على اللقاءات الدورية التي استفاد منها المعلمون على خلاف ما توصلت إليه هذه الدراسة .

5- بالنسبة للفرضية الخامسة فلم يجد الباحث علاقة ارتباط بين المستوى التعليمي ونظرة المعلمين إلى التكوين أثناء الخدمة لهذا لم تتحقق هذه الفرضية .

6- ولم تتحقق كذلك الفرضية السادسة فلم يصل الباحث إلى علاقة ارتباط بين الخبرة المهنية ونظرة المعلمين إلى التكوين أثناء الخدمة .

نفس النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية فلم نجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد حسب المستوى التعليمي و الخبرة المهنية .

3- دراستان لهما علاقة بتكوين المعلمين أثناء الخدمة

أ- الدراسة الأولى: تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء. دراسة جامعية من إعداد الدكتور : فؤاد علي مصطفى العاجز، والدكتور: محمد البنا ، الجامعة الاسلامية غزة - فلسطين-، السنة الجامعية 2002-2001

تقدم هذه الدراسة تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء. وهو بحث يعالج واقع برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بمحافظة غزة ويركز على حاجات المعلم المهنية والأداء مما يخدم دراستنا الحالية في التعرف على دور التكوين أثناء الخدمة في تنمية أدوار المعلم المهنية وفيما يلي سنعرض ملخص للدراسة مع مدى الاستفادة منها :

*** مشكلة الدراسة:**

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما واقع برامج تدريب المعلمين في محافظة غزة ؟

2- ما مدى تلبية الدورات التدريبية الحالية لحاجات المعلمين الوظيفية أثناء الخدمة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقويم المعلمين للبرامج التدريبيـــة أثناء الخدمة تعزى لعامل الجنس، عامل سنوات الخدمة، وعامل المؤهل العلمي، وعامل عدد الدورات التي حضرها المعلمون ؟

4- ما التصور المقترح لبرامج الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني في ضـــوء مفهوم الأداء ؟

رغم اختلاف طريقة التكوين بين دراستنا وهذه الدراسة إلا أنهما يتفقان فـــي نوعيـــة

التكوين أثناء الخدمة والذي يشترط فيه أن يلبي حاجات المعلمين الوظيفية، ويعتبر السؤال الرابع مهم جدا لأنه يقدم لنا اقتراحات تتماشى مع احتياجات المعلم الوظيفية .

*** فرضيات الدراسة:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لعامل الجنس (ذكر، أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لعامل سنوات الخدمة (5 سنوات فأقل، 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لعامل المؤهل العلمي للمعلم (دبلوم – جامعي بمؤهل تربوي – جامعي بدون مؤهل تربوي).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لمتغير عدد الدورات التي حضرها المعلم (3 دورات فأقل – أكثر من 3 دورات).

وضع الباحث فرضيات عن الفروق بين متوسطات درجات تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعزى لعوامل (الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي وعدد الدورات التي حضرها المعلم)، وبهذا تتشابه دراستنا الحالية مع هذه الدراسة في استخدام (الجنس والخبرة المهنية والمستوى التعليمي) كخصائص عينة الدراسة للكشف عن الفروق في اتجاهات المعلمين .

*** أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن واقع برامج تدريب المعلم الفلسطيني الحالية أثناء الخدمة بمحافظة غزة.
2. التعرف إلى الحاجات الوظيفية للمعلمين للتدريب أثناء الخدمة.
3. الكشف عن دلالات الفروق في دراسة واقع برامج تدريب المعلمين الحالية التي تعزى لعامل الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي وعدد الدورات التي حضرها المعلم.
4. وضع تصور مقترح للحاجات الوظيفية للتدريب أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء.

*** حدود الدراسة:**

تشتمل الدراسة على الحدود التالية:

1. الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة على واقع برامج التدريب للمعلم الفلسطيني الحالية أثناء الخدمة ومدى تلبيتها لحاجاته الوظيفية مع وضع تصور مقترح للحاجات الوظيفية للتدريب أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء.

2.الحد المؤسساتي: مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة غزة.

3.الحد الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2001 – 2002.

*** منهج الدراسة:**

تعد هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من الدراسات الوصفية التحليلية المستخدمة لمنهج مقياس الاتجاه.

*** عينة الدراسة:**

اختار الباحثان عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها 275 معلماً ممثلة لمجتمع يشمل جميع المعلمين في التعليم الأساسي الذين شاركوا في دورات تدريبية خلال الأعوام الدراسية الثلاثة الأخيرة (1999، 2000، 2001).

*** أداة الدراسة:**

استخدم الباحثان الاستبيان كأداة للدراسة لمعرفة وجهات نظر المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الدورات التدريبية من أجل تقويم برامج الدورات التدريبية ومدى موافقتهم على البرنامج التدريبي المقترح، إذ قاما ببناء أداة دراسة شملت مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية ويتضمن 30 عبارة ومجال البرنامج التدريبي المقترح للمعلمين أثناء الخدمة ويتضمن 40 عبارة حيث تتم الاجابة عن العبارات وفق مقياس ليكرت الخماسي التالي (معارض بشدة معارض، غير متأكد، موافق، موافق بشدة). وقد استفادت دراستنا الحالية من عبارات هذه الدراسة في بناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان وفق نفس المقياس الخماسي مع اختلاف في صيغة الاجابات المقترحة على المبحوث (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد موافق موافق بشدة) من أجل جمع المعلومات عن موضوع البحث.

*** نتائج الدراسة:**

1- ما واقع برامج تدريب المعلمين في محافظة غزة ؟

في هذا السؤال قدم المتدربون آرائهم لتقويم واقع برامج التدريب الحالية في محافظة

غزة من خلال خمسة مجالات وتم ترتيب هذه المجالات حسب وجهات نظر المعلمين فكان المدرب في المرتبة الأولى لحرصه على تفعيل مشاركة المتدربين في التدريب، ويليه المحتوى التدريبي لارتباطه بالتدريس، ثم مدة التدريب لأنها كافية بالنسبة للمعلمين، ثم المتدرب لمشاركته بفاعلية في التدريب، وأخيرا مكان التدريب الذي لم يكن مناسبا لهم والامكانيات المستخدمة فيه كانت تقليدية .

2- ما مدى تلبية الدورات التدريبية الحالية لحاجات المعلمين الوظيفية أثناء الخدمة؟

لم يكن محتوى التدريب ذو طابع عملي تطبيقي ومرتبط باحتياجات المعلمين الوظيفية ويعزى ذلك إلى اعتماد الدورات التدريبية على جانب نظري فقط وعدم ارتباط محتوى التدريب باحتياجات المعلمين الوظيفية وهذا يؤكد رغبة المتدربين في تنوع أساليب التدريب والحاجة إلى التدريب من خلال الاحتياجات الوظيفية لهم.

من هذا السؤال نلاحظ تشابه برامج التكوين أثناء الخدمة في تعاملها مع حاجات المعلمين المهنية فهي تعتمد على الجانب النظري أكثر من الجانب الميداني، وهذا ما عبرت عنه عينة هذه الدراسة وعينة دراستنا الحالية من خلال الرغبة في التكوين بالمجال المهني بشكل أكثر .

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقييم المعلمين للبرامج التدريبية أثناء الخدمة تعزى لعامل (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية).

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقويم البرامج التدريبية تعزى لعامل(الجنس، سنوات الخدمة المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية). ويبرر الباحثان ذلك بتشابه الأثر في توجه كل المتدربين إلى الاستفادة من الدورات التدريبية بقدر الإمكان على اختلاف هذه العوامل وهذا يتوافق مع توصلت إليه دراستنا الحالية من عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد مع اختلاف خصائصهم.

4- ما التصور المقترح لبرنامج الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني في ضوء مفهوم الأداء؟

كانت نتائج استجابات المعلمين في المجالات المقترحة للبرنامج التدريبي لإعداد المعلم الفلسطيني في ضوء مفهوم الأداء على النحو التالي :

أ- مجال الإعداد المهني المقترح :

توصلت الدراسة إلى نسبة عالية من استجابات المعلمين نحو برنامج الإعداد المهني المقترح. وذلك لرغبتهم في معرفة المستجدات التربوية، كما يؤكدون على حاجتهم إلى تنوع أساليب التدريب واستخدام التليفزيون التعليمي والدروس النموذجية والتدريس المصغر لإكسابهم مهارات متنوعة بشكل وظيفي .

ب- مجال الإعداد الثقافي المقترح :

توصلت الدراسة إلى نسبة عالية من استجابات المعلمين نحو برنامج الإعداد الثقافي المقترح. وذلك لحاجتهم الملحة ومواكبة التقدم في التربية من طرق ووسائل تكنولوجية بما يخدم المجتمع الفلسطيني.

ج- مجال الإعداد الأكاديمي المقترح :

توصلت الدراسة إلى نسبة عالية من استجابات المعلمين نحو برنامج الإعداد الأكاديمي المقترح لافتقار الدورات التدريبية لهذا المجال من الإعداد. ويعتبر المعلمون أن منح الشهادات الاكاديمية يعطي ثقة ذاتية للمتدرب ورضا وظيفيا وتقديرا من طرف رؤساءه في العمل، ويؤخذ بها في الترقيات والترفيعات الوظيفية التي يرغب بها المعلم .

د- مجال المهارات الأدائية المقترحة :

توصلت الدراسة إلى نسبة عالية من استجابات المعلمين نحـو مجـالات المهـارات الأدائية المقترحة. وذلك لحرصهم على استخدام خامات البيئة المحلية في عمليـة التـدريس وهو نهج يواكب التغيرات في الوسائل والتقنيات التربوية، ويتخطى حاجز افتقار المـدارس للأدوات والأجهزة العلمية المكلفة مادياً والتي تحتاج إلى إعداد وترتيب خاص من المعلم كما يعكس رغبهم في التعرف على التقنيات التربوية واكتساب مهارات عملية أدائية لتوظيفها في الحصص الصفية.

تدل استجابة المعلمين نحو المجالات المقترحة في البرنامج التـدريبي علـى أهميـة تركيز التكوين أثناء الخدمة على هذه المجالات وفقا للاحتياجات الوظيفية للمعلمـين، ولهـذا يمكن الاستفادة من هذا المقترح في تغيير اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد .

ب - الدراسة الثانية: دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين دراسة تـربوية من إعداد الدكتور: رياض يوسف سمور، وزارة التربيـة والتعليم العالي غزة فلسطين، السنة الدراسية 2004-2005.

تعالج هذه الدراسة دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في تلبية حاجات المعلمين التدريبية ومساهمته في تنمية المعلمين مهنيا، فهذا البحث يخدم دراستنا الحالية من جانب أثر التكوين أثناء الخدمة في تنمية المعلمين مهنيا، وفيما يلي سنتعرض لملخص للدراسة مع مدى الاستفادة منها :

*** مشكلة الدراسة :**

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

ما دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في تلبية احتياجات المعلمين التدريبية ؟

يتفرع السؤال الرئيسي إلى الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مدى اسهام برنامج المدرسة وحدة تدريب في تلبية احتياجات المعلمين التدريبية؟
- ما مدى اسهام برنامج المدرسة وحدة تدريب في نمو المعلمين مهنيا؟
- ما أوجه القصور والقوة في برنامج المدرسة وحدة تدريب؟
- ما الرؤية المستقبلية لبرنامج المدرسة وحدة تدريب ودوره في النمو المهني للمعلمين؟

تتوافق أسئلة هذه الدراسة مع فرضيات دراستنا الحالية حول أثر التكوين أثناء الخدمة في تحسين أدوار المعلم المهنية ومدى التزامه بتلبية حاجاته التكوينية .

*** أهداف الدراسة :**

قد سعى الباحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف على دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين .
2. التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتلبيتها .
3. التعرف على نقاط القوة ودعمها ونقاط الضعف وتلافيها في برنامج المدرسة وحدة تدريب.
4. وضع تصور ورؤية مستقبلية لبرنامج المدرسة وحدة تدريب من أجل النمو المهني للمعلمين.

*** منهج الدراسة:**

تعد هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من الدراسات الوصفية التحليلية التي اعتمد فيها الباحث على منهج قياس الاتجاه .

*** عينة الدراسة :**

استخدم الباحث المسح الشامل لمجتمع الدراسة الذي يتكون من 244 معلم ومعلمة

من المدارس الحكومية في غزة لسنة 2004.

*** أداة الدراسة :**

استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة وقام ببناء الاستبانة لتشمل 36 فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية هي (تقييم المعلمين، تقييم المدربين، تقييم المشرف المقيم، تقييم البرنامج التجريبي) ويتم الاجابة عن الفقرات وفق مقياس ليكرت الخماسي بالعبارات التالية (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة ، نادرة ، نادرة جدا)، وبهذا استفادت دراستنا الحالية من فقرات الاستبيان واستخدامها في بناء أداة الدراسة وفق نفس المقياس الخماسي مع اختلاف في الاجابة المختارة من طرف المبحوث على حسب موضوع الاتجاه المدروس.

*** نتائج الدراسة :**

1- ما مدى اسهام برنامج المدرسة وحدة تدريب في تلبية احتياجات المعلمين؟

توصل الباحث إلى أن معظم المشرفين على التدريب يأخذون برأي المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية ويعزو ذلك إلى المنهجية التي يتبعها البرنامج في اختيار مواضيع التدريب والمدربين الذي يلبي احتياجات المتدربين التربوية بعيدا عن التخصصات العلمية. هذه النتيجة تختلف عن ما توصلنا إليه في دراستنا الحالية حيث لا يعتمد التكوين على احتياجات المعلمين في إعداد مواضيع التكوين .

2- ما مدى اسهام برنامج المدرسة وحدة تدريب في نمو المعلمين مهنيا؟

كان الهدف الرئيسي لبرنامج التدريب تطوير أداء العاملين في المدرسة واستنتج من وجهات نظر المعلمين أن البرنامج حقق النمو المهني للمعلمين وحسن من أدائهم الوظيفي بالمقابل لم يصل برنامج التكوين عن بعد في دراستنا الحالية إلى تحسين الدور المهني للمعلمين بالشكل الذي يجب أن يكون عليه.

3- ما أوجه القصور والقوة في برنامج المدرسة وحدة تدريب؟

ظهرت أوجه قوة برنامج المدرسة وحدة تدريب في رغبة المعلمين الحقيقية في تحسين أدائهم وتحديد احتياجاتهم ومواكبة التطور المعرفي والمهني والثقافي وقدرة المشرفين والهيئة المشرفة على توفير الامكانيات وتسهيل إجراءات التدريب والمتابعة لتحقيق الأهداف المنشودة، والعمل بروح الفريق بين المدربين والمتدربين من أجل نجاح فكرة المدرسة وحدة تدريب. ولم يظهر البرنامج أوجه قصور إلا في بعض الفقرات التي لا تؤثر على البرنامج بشكل عام . على خلاف ذلك أظهر برنامج التكوين عن بعد في دراستنا الحالية قصورا في

الكثير من الجوانب مما جعل اتجاهات المعلمين نحوه محايدة رغم أنهم يرغبون في تحسين دورهم المهني ومكانتهم الاجتماعية.

4- ما الرؤية المستقبلية لبرنامج المدرسة وحدة تدريب ودوره في النمو المهني للمعلمين؟

من المتوقع لبرنامج وحدة تدريب إذا أحسن استغلاله أن يحقق ما يلي :

- تحسين مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات لدى أفراد الهيئة.
- تعزيز الثقة بالنفس.
- تحسين مستوى العمل بروح الفريق.
- إتباع طرق أكثر فاعلية لتحديد الاحتياجات التدريبية للهيئة .
- أتباع طرق أكثر فاعلية لتقويم أثر تدريب الهيئة .
- تحسين الأداء داخل الصف للمعلم والطالب.
- تحسين عملية التعليم والتعلم لدى الطلبة .
- مشاركة المعلم بفعالية أكبر في اختيار الموضوعات التدريبية .
- توفير الوقت وتقليل التكلفة المادية .
- التركيز على نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف .

يمكن الاستفادة من هذه الرؤية المستقبلية لبرنامج المدرسة وحدة تدريب في تحسين استغلال برامج التكوين أثناء الخدمة لتحقق هدفها في التنمية المهنية للمعلم .

4- دراسة لها علاقة بمكانة المعلم الاجتماعية

الوضع الاجتماعي للمعلم بالتعليم العام وأثره في مهنة التعليم دراسة تربوية مقدمة للمركز القومي للمناهج والبحث التربوي - بخت الرضا - من إعداد الدكتور: علي حمود علي، كلية التربية جامعة الخرطوم – السودان – السنة الدراسية 2008.

تناولت هذه الدراسة موضوعا يحاول فيه الباحث التعرف على مدى تأثير الوضع الاجتماعي للمعلم على مهنة التعليم وكان من بين أهداف الدراسة مردود النظام المتبع في إعداد وتأهيل المعلم على مكانة المعلم الاجتماعية، فيمكن الاستفادة مما توصل إليه الباحث من المعلومات عن واقع إعداد وتدريب المعلم في العالم العربي وعلاقة برامج التكوين أثناء الخدمة بالمكانة الاجتماعية للمعلم، وفيما يلي عرض لملخص عن الدراسة ومدى الاستفادة منها :

*** مشكلة الدراسة :**

تحاول الدراسة الاجابة عن السؤال المركزي التالي :

إلى أي مدى يؤثر الوضع الاجتماعي للمعلم في مهنة التعليم ؟

يتفرع عن هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما العوامل المختلفة التي تؤدي إلى عدم تقدير المجتمع للدور والمسؤوليات التي يقوم بها المعلم ؟

2- ما أثر ظاهرة الاحتراق والضغط المهني للمعلم في افتقاده إلى مهارات التكيف مع المهنة والدعم الاجتماعي ؟

3- ما أثر النظام المتبع في إعداد وتأهيل المعلم في كليات التربية في ضعف الكفايات المهنية للمعلم وانعكاس ذلك على أدائه المهني والمردود السلبي لذلك على مكانته الاجتماعية؟

4- إلى أي مدى تؤثر المشكلات التي تزخر بها مهنة التعليم وتجعلها مهنة غير جاذبة للأشخاص ذوي القدرات والاستعدادات الممتازة في هذه المهنة ؟

ترتبط أسئلة الدراسة بالفرضية الثالثة والرابعة من دراستنا الحالية لأنها تعالج عنصران مهمان في البحث وهما الدور الاجتماعي ومكانة المعلم الاجتماعية .

*** أهداف الدراسة :**

تسعى الدراسة من خلال أسئلتها إلى معالجة الموضوعات التالية :

1. مناقشة الأدوار والمسؤوليات المختلفة للمعلم في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه إعداد المعلم وتدريبه وتنميته.
2. نظام إعداد وتأهيل المعلم المتبع في كليات التربية ودوره في ضعف الكفايات المهنية والابداع ومردود ذلك على تدني المكانة الاجتماعية للمعلم.
3. ظاهرة الاحتراق والضغط المهني للمعلم.
4. المشكلات المتعددة التي تزخر بها مهنة التعليم .

*** منهج الدراسة :**

إن هذه الدراسة نظرية تحليلية تقوم على جمع المعلومات من خلال مراجعة أكبر قدر ممكن من الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، وتحليل أراء وأفكار الخبراء والمفكرين والباحثين التربويين في الموضوع ومن ثم تصنيف تلك المعلومات وتحليلها والخروج منها

بإجابات عن أسئلة الدراسة .

*** نتائج الدراسة:**

1- الأدوار والمسؤوليات المختلفة للمعلم في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه إعداد المعلم وتدريبه وتنميته:

حاول الباحث حصر أهم الأدوار والمسؤوليات التي يفترض على المعلم القيام بها في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه إعداده وتدريبه وتنميته، وتوصل إلى ما يلي :

– أن المعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعلومات ولكن تنافسه مصادر أكثر جاذبية للتعلم مثل التلفاز والحاسب الآلي والانترنت.

– أن مهمته تجاه المتعلمين لم تعد مجرد نقل المعرفة وتلقين المعلومات، ولكن سوف تركز على إثارة دوافع المتعلمين نحو التعلم، وتحديد حاجاتهم من الخبرات ومتابعة نموهم وتشخيص جوانب الضعف فيه ورسم الخطط لعلاجها .

– اكتساب مهارات التعلم الذاتي وحل المشكلات وأساليب التفكير الابتكاري وسرعة الاطلاع والاستيعاب ومتابعة مصادر المعلومات وحسن الاستفادة منها، والحرص على الاستثمار في الوقت والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والاستفادة من التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة، كل هذا أصبح ذو أهمية بالغة في عملية التعليم والتعلم .

– أن تنظيم بيئة التعلم والأساليب الحديثة في التعلم والتقويم المتواصل لنمو المتعلم يتعاظم أثرها في عملية التعلم .

– دور المعلم في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة من خلال ما تبثه وسائل الاتصال الحديثة وما ينجر عنه من اهتزاز خلقي وتكثيف للنهج الاستهلاكي، فعلى المعلم أن يتعاون مع مؤسسات المجتمع لأداء هذا الدور بنجاح.

لقد استفدنا من هذه الدراسة في تحديد دور المعلم خاصة مع ما ذكرته في النقطة الثانية حيث أن التكوين عن بعد يهدف إلى تغيير دور المعلم فلا يقتصر على نقل المعارف وكذلك في النقطة الثالثة إذ أن التكوين عن بعد يهدف إلى دفع المعلمين إلى التكوين الذاتي والمستمر.

2- نظام إعداد المعلمين في كليات التربية وقصوره في بناء القدرات و الكفايات المهنية والابداع ومردود ذلك على تدني المكانة الاجتماعية للمعلم :

توصل الباحث من نتائج الدراسات والتقارير في مناطق مختلفة من العالم إلى أن النوعية

المتميزة من المعلمين قد تكون نادرة الوجود، وأن معظم نظـم إعـداد وتـدريب المعلمـين مازالت في حاجة ماسة إلى مراجعة بهدف تطوير برامجها وإيجاد برامج جديدة تكون قادرة على تزويد المعلمين بالكفايات الأكاديمية والمهنية التي تمكنهم من التعامل مـن المحتويـات التعليمية بفعالية، وتوصل إلى بعض مميزات واقع إعداد المعلم العربي ونذكر أهمهـا فيمـا يلي:

– عجز برامج الإعداد والتدريب الحالية على تزويد المعلم بمهارة الـتعلم الـذاتي ممـا تجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطـرأ علـى المـنهج نتيجـة التقـدم العلمـي والتكنولوجي في عصر العولمة.

– يغلب على برامج الإعداد والتدريب الطابع الشكلي في الاشراف والتنظيم وتبالغ فـي أهمية الدراسات النظرية ذات السمة غير الوظيفية، فلا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكاف من الاهتمام مما ينعكس سلبا على أداء المعلم .

– غياب التكامل بين جوانب التكوين الثلاثة (الأكاديمي والثقافي والمهني) مما يـنعكس على عملية الإعداد والتدريب بحيث تبدوا وكأنها مجموعة من المـواد المنفصـلة، ويصـبح الأمر لدى المعلم مجرد دراسة مادة، بل غالبا ما يخفى عليـه دواعـي ومبـررات دراسـة الموضوعات التي تعلمها .

– مازالت عملية التقويم تتم بصورة متخلفة على الرغم من أن التقويم يدرج كمادة فـي المقررات الدراسية في إطار الإعداد والتدريب، وكثيرا ما يتم التركيز على تقـويم الجانـب التحصيلي فقط.

تتوافق النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته مع ما خلص إليه بحثنـا وتؤكـد أن برنامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة الحالي يعاني الكثير من أوجه القصور مما ينعكس على الأدوار المهنية والاجتماعية للمعلم، وأثره واضح أيضا على مكانته الاجتماعية .

3- الاحتراق النفسي والضغط المهني للمعلم :

بعد أن تعرض الباحث إلى مفهوم الاحتراق النفسي والضغط المهني للمعلم قدم بعض النتائج التي توصلت إليها الدراسات في هذا النقطة أهمها، أن مهنة التدريس من أكثر المهـن التي يكون أصحابها عرضة للاحتراق النفسي والضغط المهني مما يؤدي إلى افتقاد المعلـم الدعم الاجتماعي وإحساسه بالانفصال الاجتماعي وحرمانه من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهن الأخرى كالطب والهندسة . وذكر الباحث بعض الأسباب التي تـؤدي إلـى

الاحتراق النفسي ومنها غياب التفاهم بين المعلم والإدارة والمعلم وأولياء الأمور، فقدان الحماس والاهتمام بالعمل والتلاميذ، الاستهتار بآرائه عند ادخال تغييرات في العملية التعليمية، والتدخل في عمل المعلمين من طرف الكثير من الآباء ومجادلتهم في عملهم فالمعلم في هذه الظروف يصاب بالاحتراق النفسي والضغط في المهنة مما يحول دون أداءه لمهامه المهنية بشكل كامل.

لم يكن لهذا العنصر من الدراسة علاقة بدراستنا الحالية .

4- المشكلات المتعددة التي تزخر بها مهنة التعليم:

توصل الباحث من الدراسات العربية والأجنبية التي تعرض لها أن المعلمين كثيرا ما يواجهون مشكلات تقلل من انتمائهم لمهنة التعليم وتزيد إحساسهم بأن الجهد الذي يبذلونه لا يتناسب مع ما يقدم لهم ولا يوفر لهم المكانة الاجتماعية التي يستحقونها مقارنة بالمهن الأخرى كالطب مثلا وهذا ما يجعلهم أقل رضا عن مهنتهم ويؤدي إلى عزوفهم عن القيام بواجباتهم على أحسن ما يرام.

ومن بين هذه المشكلات التي تتفق مع ما ورد في دراستنا الحالية قضية تعامل الجهة القائمة على التكوين مع الشهادة المقترحة على المعلمين بعد التكوين، حيث لا يشعر المعلمون بجدية القائمين على التكوين في تحسين مكانتهم الاجتماعية.

الفصل الثاني : المعلم والتكوين

تمهيد :

إن الانسان متميز عن سائر خلق الله بالفكر" فيكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الادراكات فيرجع إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك " [1]، وهنا تكون البداية لظاهر التعلم والتعليم ومن هذا يفترض وجود معلم ومتعلم، فالمعلم يمثل الحجر الزاوية في العملية التعليمية والانطلاقة الصحيحة لنجاح أية منظومة تربوية.

لهذا سنعرض في هذا الفصل من الدراسة من هو القائم بمهنة التعليم؟ وما هي خصائصه وأدواره ومكانته ؟ ثم نتطرق إلى تكوين المعلمين من حيث المفهوم والجوانب التي يتناولها ، ومختلف طرق وأنواع التكوين التي تعتمد عليها النظم التربوية وفي الأخير سيتم التركيز على التكوين أثناء الخدمة لعلاقته المباشرة بموضوع الدراسة .

أولا: القائم بمهنة التعليم خصائصه وأدواره ومكانته :

يطلق على القائم بمهنة التعليم عدة تسميات، وقد حاول (مجدي صلاح طه) أن يضع حدا فاصلا يمكن في ضوئه التمييز بينها، فيرى أنه إذا قام الشخص بإلقاء الدروس ونجح في توصيل المعلومات إلى طلابه مع توفره على عدد من الصفات التي تمكنه من التأثير عليهم يمكن أن نطلق عليه اسم مدرس ،" إلا أنه بعد أن يتم اكتشاف تلك المواصفات يتم خضوعها لعملية إعداد وتكوين لممارسة الأدوار المتميزة للعمل التعليمي داخل المؤسسة التعليمية بحيث يكتسب مهارات هذا العمل تخطيطا وتنفيذا وتقييما "[2]، فهنا يصبح المدرس معلما لأنه تلقى إعداد مهنيا خاصا لمهنة التعليم .

وهناك تسمية أخرى تطلق على المعلم وهي المربي، " باعتبار أن المربي هو من ينهج في تربيته منهجا حكيما، وييسر للمتعلم تحصيل العلم بعيدا عن الملل فهو يهذب الأخلاق ويروض النفوس" [3]، وهو ما يقوم به المعلم حين يوكل إليه مهنة تربية تلاميذه .

في الوقت الحالي غلب لفظ معلم على كل الألفاظ والذي يراد به كل من يمتهن التدريس وتربية التلاميذ، غير أنه يوجد الكثير من وجهات النظر حول القائم بمهنة التعليم سنحاول أن نورد أهمها.

---

[1] عبد الرحمان بن محمد بن خلدون: مقدمة بن خلدون، دار الكتاب العربي، بيروت ،2008، ص 398.

[2] مجدي صلاح طه المهدي : المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، 2007، ص87.

[3] مجدي صلاح طه المهدي : المرجع السابق، ص 88.

يعتبر(رشيد لبيب) أن القائم بمهنة التعليم هو " الشخص الذي يعمل على إثارة دوافع المتعلم وحاجاته والظروف الأخرى التي تحيط به وتؤثر عليه، والتي تدفعه إلى النشـــاط في الموقف التعليمي وتحديد الأغراض التي تشبع حاجات المتعلم ورغباته "[1].

ويرى (بشارة جبرائيل) أن المعلم " هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم "[2].

بينما يذهب (اسحاق محمد) إلى أنه "أهم مصدر في توثيق العلاقة التفاعلية بينه وبين التلاميذ، فإحساسه بهم يثري حياة كل منهم، والمعلم لديه القدرة الكبيرة على كشف نقاط القوة والضعف عند التلاميذ، حيث يقوم بتمكينهم من الحصول على معارف جديدة ويعمل على كشف مهاراتهم وقدراتهم ثم توجيهها وجهة حسنة "[3].

ويقول (عمر التومي الشيباني) أن المعلم" عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية "[4].

كل هذه المفاهيم تنظر إلى المعلم من حيث الدور الذي يقوم به إذ يختلف عما كان عليه في السابق، فليس هو الملقن للمعارف والمعلومات فقط، بل يتعدى الى أن يكون قائدا تربويا ينظم العملية التعليمية ويوجهها ويساهم في إنجاحها، كما لم يعد المعلم الذي يلقي الأوامر لكي يطاع بل، هو الرائد الاجتماعي الميسر لعملية نقل الخبرة والمعرفة التي تؤدي إلى زيادة النمو وتعديل السلوك وتحسينه، فهو يربي الشخصية الانسانية .

ومنه يمكن القول بأن القائم بمهنة التعليم هو الشخص الذي يملك القدرة على قيادة العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، ويتوفر على خصائص تمكنه من تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع، وعليه فمهنة التعليم تحتاج إلى متكونين تكوينا خاصا للقيام بأدوارهم، لهم استعدادات لمواجهة كل الصعوبات والمشكلات التي تواجههم خلال مسارهم المهني ، "وعلى كل معلم أن يدرك تماما أن الانتماء لهذه المهنة والقيام بها على أكمل وجه

---

[1] جابر عبد الحميد جابر، رشدي لبيب: الأسس العلمية للتدريس، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، 1983، ص32.

[2] بشارة جبرائيل : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986 ص27.

[3] جمال غاوي : تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2008/2007، ص111.

[4] حسن عبد الحميد احمد رشوان : العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، سلسلة كتب علم الاجتماع، الكتاب رقم (20)، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2006، ص 183 .

ليس بالعمل اليسير، فهي ليست وظيفة فقط وليست حرفة تحتاج إلى مهارات معينة، بل هي تكليف بأحد فرائض الله الكفائية، ومن يعمل فيها وجب عليه الالتزام بشروطها وأخلاقياتها"[1].

1- خصائص المعلم

لما كان القائم بمهنة التعليم صاحب رسالة تعنى بتنمية استعدادات وقدرات الأفراد ويهيئ لهم الظروف المناسبة لاكتساب تربية صحيحة، فلابد من أن يتصف بخصائص محددة، لأن من أهم العوامل المساعدة في إنجاح العملية التعليمية وتكوين المعلمين وتزويدهم بالمهارات التعليمية اللازمة، النظر إلى استعداداتهم وامكاناتهم وميولاتهم وخصائصهم ليتمكنوا من التكوين بشكل جيد وأداء مهامهم على أكمل وجه .

ولأن المراجع والدراسات حول هذه النقطة ورد فيها عددا هائلا من الخصائص فسنكتفي بتصنيفها إلى ثلاثة أصناف في هذه الدراسة وهي :

أ- الخصائص الشخصية :

لا شك أن شخصية المعلم تلعب دورا هاما في التأثير على تلاميذه، " إذ يتأثرون وهم في تلك السن الصغير بمظهره وشكله وحركاته وسكناته وإشاراته وإيماءاته وألفاظه التي تصدر عنه وسلوكه الذي يبدو منه "[2]، كما تجد لها أيضا تأثير على سلوكياته في ما يحيط بمهنته وواجباته نحوها، ولهذا حدد (علي راشد) سمات شخصية المعلم في مجموعة من النقاط نذكر منها ما يلي :

- القدوة الحسنة .
- اتقان العمل والاخلاص فيه .
- الاتجاهات الايجابية نحو طلب العلم .
- الثقة بالنفس.
- التواضع.
- الصبر.

فعلى المعلم أن يكون المثل الأعلى في طلب العلم، ويتجلى ذلك في سلوكه أثناء التكوين فيلتزم بالحضور إلى أماكن التكوين والمشاركة فيها بفاعلية، تدفعه الرغبة في الاطلاع على كل جديد يخص المهنة، لتطوير معارفه ومهارته وسلوكاته، بما يرفع من هيبته

---

[1] الأمين عبد الحفيظ، فايز مراد دندش: دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2003، ص54.

[2] أحمد فؤاد الأهواني : التربية في الاسلام، دار المعرفة، مصر، (دون تاريخ طبع)، ص201.

أمام تلاميذه والمجتمع الذي يعيش فيه ويمكنه من العطاء والأداء الجيد لمهامه وواجباته المهنية، ولا يكون له ذلك إلا بالإخلاص والاتقان في عمله ويمنحه كل ما عنده من طاقة واهتمام، فالمعلم المسلم يعتبر الاخلاص من أسس الايمان لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم :" إن الله عز وجل لا يقبل من العمل إلا ما كان خالصا وابتغى به وجهه " رواه أبو داود والنسائي .

كما ينبغي عليه أن تكون اتجاهاته نحو طلب العلم إيجابية، فلا يكتفي بالقليل من المعرفة والدروس التي يعلمها لتلاميذه لكي ينجح في عمله، بل يحرص على تنمية قدراته ومعارفه و تطوير مهاراته في التدريس، وعليه أن يتصف بالاتزان الانفعالي أي القدرة على الحكم على ما يقوم به في مهنته بعقلانية وحكمة دون تهور وتذبذب، مما يولد لديه الشعور بالدافعية نحو التعلم ويجعل اتجاهاته نحو التكوين إيجابية .

وإن الثقة بالنفس والتواضع والصبر من الشروط الأساسية في طلب العلم، لأنها تساعد المعلم في مواصلة مسيرته المهنية دون ضجر أو ملل، ولن توقفه المعوقات أو المشاكل التي يعيشها، لأنه يؤمن بمدى قيمة الرسالة التي يؤديها، فيثق في قدراته على التعلم حتى وإن كبر في السن أو اقترب من نهاية مهامه في العمل، فالعلم غير مرتبط بعمر الانسان.

إن التواضع لمن يعلمه و يكونه واجب، لأنه سيرفع من قدره ومكانته عند الأخرين وعند الله، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" ما تواضع أحد لله رفعه الله " رواه مسلم فإذا تحلى بالتواضع في التكوين استطاع تجسيد ذلك في تعامله مع تلاميذه وترسيخ هذه الصفة في نفوسهم، أما الصبر فهو من أهم الخصال التي يجب أن يتصف بها المعلم في تكوينه فيمكنه من تنمية هذه الصفة في متعلميه، فينبغي أن يكون صبورا على معاناة التعليم والتعلم.

ب- الخصائص الاجتماعية :

وكون المعلم رائدا اجتماعيا فعليه أن يتصف أيضا بخصائص اجتماعية تمكنه من النجـــاح في تبليغ رسالته وتعينه على تنمية قدراته الذاتية والمشـــاركة في حل المشكلات التي تعترض تربية وتعليم أفراد المجتمع، ومن هذه الخصائص يرى (جوان ايجبيسيان) أن معلم القرن الجديد يجب أن يتحلى بالخصائص التالية [1]:

[1] مجدي صلاح طه : مرجع سابق، ص ص106- 107.

– أن يكون حساسا لمتطلبات التربية والتعليم والحاجة إلى العمل بشكل إيجابي لتحسين المجتمع الذي يعيش فيه .

– أن يمتلك المهارات التي يحتاجها ويتطلبها سوق العمل في المجتمع، مثل مهارات حل المشكلات والابتكار والتفكير المستقل .

– أن يؤمن بالتغيير كحقيقة وضرورة في آن واحد، وأن يمتلك القدرة على توجيهه لصالح التنمية الفعالة للمتعلمين .

– كما يجب أن يكون المعلم قادرا على أن يُكَّوِن علاقات صداقة بينه وبين أعضاء الجماعة وأن يجتهد في نشر روح العمل الجماعي وإشعار الجماعة بأنه واحد منهم، مع الاحترام المتبادل بينهم جميعا[1].

–أن يكون لديه القدرة على تحمل مسؤولية العمل التعليمي مع الأعداد الكبيرة التي لا غنى للمجتمع عنها، والتي تطرق أبواب التعليم في الوقت الحاضر ويتوقع لها المزيد في المستقبل.

من هذه الخصائص يحتاج المعلم في تكوينه إلى إقامة علاقات بينه وبين زملائه في العمل في إطار التكوين، فلابد أن يستغل هذه العلاقات في إعداد البحوث التربوية وحل المشكلات التي تواجههم في ميدان العمل، وأن يدرك أن التغيير لا ينطلق إلا من النفس والذات، مصداقا لقول الله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ"[2]. كما يجب أن يتوفر لديه الشعور بالمسؤولية في أداء واجبه المهني ويستجيب للتطورات التي تحدث في المجتمع وفي ميدان التربية والمجال المعرفي والتكنولوجي .

ج– الخصائص التربوية:

ومن الخصائص التربوية التي على المعلم التحلي بها خاصة أثناء قيامه بالتكوين يمكن ذكر ما يلي[3] :

– أن يراعي الآداب الاسلامية من تقوى وتجرد وتواضع وتسامح.
– أن يقصد نشر العلم وإحياء الشرع وخمول الباطل والشر، ومداومة الخير والحق.
– الأمانة العلمية وإدراكه مشكلات الواقع واستخدامه للعلم في حلها .
– أن يكون ذاتي التوجيه متأملا وقادرا على التعلم المستمر، وإعادة تعلم المهـــارات

[1] حسن عبد الحميد أحمد رشوان : مرجع سابق، ص193.
[2] سورة الرعد آية 10 .
[3] مجدي صلاح طه : مرجع سابق، ص ص101-102.

المهنية من خلال الملاحظة والتسجيل المنتظم لأفعاله وتقويم أثار تدريسه على متعلميه والاستخدام الجيد للمعارف المتخصصة لتعزيز الأنشطة المهنية .

– أن يقوم بدور فعال ومستقل في تصميم وتقويم وإعادة صياغة استراتيجيات التعليم أو التدريس، وذلك بالمراجعة المستمرة لممارسته التدريسية .

– أن يمتلك مهارات عالية في إكساب المتعلمين المهارات الأساسية في التعليم (القراءة –الكتابة – الحساب – العلاقات – العقيدة).

– أن يكون ذو خبرة علمية وتكنولوجية حديثة .

– أن يكون ذو خبرة إدارية عالية يكتسبها من حسن إدارته للفصل وحسن المشاركة في الأعمال الإدارية المدرسية .

2– أدوار المعلم

شكل تزايد المعارف والعلوم والمعلومات والتقدم التكنولوجي تحديات كبيرة لعمل النظم الاجتماعية والتربوية في القرن الواحد والعشرين، مما جعلها عاجزة عن مواكبة سرعة التقدم إذا ما استمرت بالتعامل مع هذه المعطيات بأساليب وطرق تقليدية، لهذا فالمطلوب منها أن تؤدي أدوارها الجديدة بشكل يساهم في الحفاظ على القيم ومبادئ وأهداف التربية الصحيحة للمجتمع، ولما كان المعلم الركيزة الأساسية التي تقوم عليها النظم التربوية في تنفيذ برامجها وخططها داخل المدرسة، كان لزاما عليها إعادة النظر في أدوار المعلم الذي يعيش في وسط اجتماعي دائم التغير .

للمعلم عددا من الأدوار في آن واحد كل منها له علاقة بالنظام الاجتماعي الذي ينتمي له، فتختلف أدواره من نظام إلى آخر، لكن بصورة دقيقة ما هو دوره في النظام التربوي تجاه مهنته وتجاه المجتمع ؟

اختلفت الآراء والاقتراحات في تحديد دور أو أدوار المعلم حسب وجهة نظر كل باحث أكاديمي أو منظر تربوي أو مفكر اجتماعي أو صانع قرار سياسي، فكل منهم يرغب في بناء أدوار لعلاج مشكلة حياتية يجعل من التعليم المسؤول عن إصلاحها إذا فشلت بقية النظم العاملة في المجتمع، دون اعتبار لإمكانات وقدرات المعلمين ومحتويات المناهج والبرامج التعليمية.

فهناك من يعبر عن دور المعلم " بالمهام والمسؤوليات الوظيفية المعينة سلفا أو المتوقعة من المعلم أن ينهض بها في عمله، وهي مهام ومسؤوليات يوفرها له برنامج

إعداده، ولائحة توظيفه والتي يكافأ على أساسها في مهنته "[1]، وهو ما يعبر عنه بالدور الوظيفي الذي تحدده اللوائح والقوانين ومسؤوليات المهنة .

إن هذا لا يكفي لتحديد مفهوم الدور من الناحية الاجتماعية الذي يمثل " نمط من الدوافع والأهداف والمعتقدات والقيم والسلوك التي من المتوقع أن يراها عضو الجماعة ممن يشغل مركزا بعينه، فالدور إذا نشاطات سلوكية تتوقع الجماعة من الفرد الذي يشغل عملا أو وظيفة ما أن يقوم بها "[2].

من هذا المنظور فإن دور المعلم كان ولا يزال دورا متغيرا مساير لمتطلبات التطور الذي صاحب التعليم كمهنة، " تقلبت من عمل مبتذل أو وسيط يقوم به البالغ تجاه الصغير إلى حرفة ينهض بها نفر ممن يملكون المعرفة المطلوبة أو المهارات الخاصة في مجالات عملهم، إلى فن مصقول يعتمد على مواهبه الذاتية وقدراته، إلى مهنة تنافس غيرها في سوق المهن الراقية "[3]، وفي ظل النظرة الحديثة للتعليم القائمة على أن المتعلم الركيزة الأساسية في بناء المعرفة وتحديد سلوكاته وتصرفاته، تزايدت أدوار المعلم حيث يفترض فيه أن يكون "مربيا ومرشدا وملاحظا وسيكولوجيا ، ورائدا اجتماعيا ومنظما وإداريا ومهندسا تقنيا وباحثا علميا ..."[4]، ومعنى هذا أنه ليس للمعلم دورا واحدا بل له أدوارا عديدة تترأسها عملية نقل المعرفة التعليمية ثم تليها الأدوار التي تضمن مساعدة الفرد على تحقيق أقصى نمو فكري وجسمي ووجداني .

لقد حاولت الدراسات والأبحاث تحديد أدوار المعلم لكن ليس من السهل ذكرها إجمالا في بحث واحد أو دراسة واحدة، نظرا لتداخل مهنة التعليم في النظام التربوي والتعليمي مع بقية النظم الأخرى في المجتمع(اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية)، لهذا سنعتمد على "الأدوار الحديثة للمعلم"[5] التي حاول أن يحددها (سهيل عبيدات) في الفصل الثاني من كتابه إعداد المعلمين وتنميتهم لعلاقتها بالتكوين عن بعد، وهي تنقسم إلى صنفين أدوار مهنية وأدوار واجتماعية .

[1] عبد الرحمن حسن إبراهيم وآخرون: الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في ضوء الدور المتغير، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع الدوحة قطر، 2000، ص26 .

[2] حسن عبد الحميد أحمد رشوان: مرجع سابق، ص186 .

[3] عبد الرحمن حسن إبراهيم وآخرون: مرجع سابق، ص 27 .

[4] عبد الرحمن حسن إبراهيم وآخرون: المرجع السابق، ص 28 .

[5] سهيل أحمد عبيدات : إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، 2007 ص ص36-58.

أ- أدوار المعلم المهنية :

يسعى التكوين إلى تطوير وتحسين أدوار المعلم المهنية ليساهم في الرفع من كفاءاته أثناء ممارسته لمهنة التعليم ومن أهم هذه الأدوار ما يلي:

*** المعلم كصانع قرارات :**

ينطلق دور المعلم من تفاعله في العملية التعليمية وهذا يساعده على فهم ما يقوم به أثناء تأدية مهامه ومسؤولياته داخل القسم، فتجده يتخذ قرارات قبل وأثناء وفي نهاية عملية التعليم، فالمعلم بشكل مستمر صانع لقرارات تتعلق بتعليم طلابه وبتوجيهاته الإرشادية المناسبة لهم، لذلك ينتج عن عملية صنع القرار ثلاث ووظائف مرتبطة بهذه العملية تتمثل في :

- **التخطيط** : تعكس هذه الوظيفة الأهداف والخطط قريبة وبعيدة المدى وتتطلب من المعلم تحديد حاجيات الطلاب وهي الأهداف العامة، بالإضافة إلى الطرق المساعدة على مواجهة تلك الحاجيات وهي الأهداف الخاصة .

- **التنفيذ:** هي مرحلة بعد التخطيط ينفذ فيها المعلم ما تم تخطيطه، وترتبط بالأنشطة التعليمية أثناء التفاعل داخل الفصل المدرسي، ويتمكن المعلم من إجراء تعديلات في خططه المبنية على أساس الموقف التعليمي واستفسارات واستجابات ومناقشات المتعلمين.

- **التقييم** : هي آخر مرحلة يتم فيها صنع القرار، يتعرف فيها على مدى تحقيق الأهداف التي تم اختيارها، وفيما إذا حقق المتعلمون ما يريده المعلم منهم، ليتمكن من الحكم عليهم وتقويمهم .

ولا يتوقف اتخاذ القرار عند حد التقويم بل يتعداه إلى التغذية الراجعة التي يتأكد عن طريقها " من نجاح تحقق الأهداف أو الحاجة إلى وضع أهداف جديدة ومحاولة اتخاذ استراتيجية تنفيذ مختلفة، من أجل تعديل وظائف التخطيط والتنفيذ والتقويم"[1] .

*** المعلم القائد التربوي :**

يتعدى مفهوم القيادة من الإدارة إلى حجرة الدراسة التي يكون فيها المعلم القائد للعملية التعليمية التربوية، ولكي يستطيع المعلم بلوغ أهدافه وإشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين فإنه مطالب بعملية قيادة الصف أو الإدارة الصفية، التي أصبحت في

[1] سهيل أحمد عبيدات، مرجع سابق، ص 41.

عصرنا الحديث من المواضيع التربوية التي لها شأن عظيم عند المربين لضرورتها في إنجاح العملية التربوية .

إن قيادة الصف تتطلب من المعلم أن يقوم بشكل مباشر بأدوار القائد الشامل المتمثلة فيما يلي[1]:

– صياغة رؤية: وذلك بجعل عمله وتصرفاته ونشاط طلابه تتصل بمستقبل العملية التعليمية.

– تحديد الأهداف : يعمل على إيجاد المهارات الذهنية والأدائية والوجدانية بتحديد ما يمكن انجازه فرديا وما يتطلب فريقا كاملا .

– استثمار الإمكانيات: ذلك بتشغيل كل الإمكانيات المادية والبشرية في صفه تشغيلا كاملا وفعالا من قبل المتعلمين كل حسب قدراته .

– تنمية المشاركة : وذلك من خلال قيادة عمل مشترك تجمعه أنشطة جمعية في ظل مناخ اجتماعي يسعى إلى تحقيق الأهداف وبلوغ الرؤى .

– بناء القدرات : من خلال رفع الكفاءات الفردية والجماعية لدى التلاميذ بإكسابهم المهارات اللازمة للوصول إلى المعارف، ومعالجتها بالتحليل والتركيب والتقويم والاستخدام الفعال، مما يجعلها جزءا من مخططاتهم المعرفية حين يفكرون ويعملون.

*** المعلم الباحث :**

والمعلم في عصرنا الحاضر ليس مستهلكا أو مطبقا للمعارف العملية التربوية فحسب فإذا تهيأ له التكوين الصحيح كامتلاك وسائل المعرفة العلمية وطرق البحث العلمي تمكن من المساهمة في البحوث العلمية التربوية، ولا يجب أن تقتصر معارفه على مجال واحد بل أن يتعدى إلى مجالات أخرى (كمعرفة علم النفس والإحصاء والرياضيات والاقتصاد ...)، بهذا يصبح المطلوب من المعلم معرفة كيفية إجراء البحوث التربوية كصياغة موضوع البحث وتحديد الاشكالية ووضع الفرضية وتصميم التجربة، وتحليل النتائج ومعالجتها، مما يفسح له المجال للقيام بدور البحث والدراسة في كل شأن من شؤون التربية والتعليم خاصة فيما يتعلق بمهمته.

[1] كريم ناصر علي: كيف تدير صفاً مدرسياً؟، موقع جريد الصباح العراقية، اسرة ومجتمع.
http://www.alsabaah.com/paper.php?source=akbar&mlf=interpage&sid=20932.
تم الدخول إلى الموقع بتاريخ :2009/12/31 على الساعة 16:20.

يمكن أن يؤدي الباحث التربوي دورا عظيما من أبحاثه في إحداث التغيير المطلوب في المجتمع والمدرسة، وإن ما يقوم به المعلم أثناء التكوين من دراسات وبحوث أثناء التكوين سواء الذاتي أو بطلب من المشرفين على تكوينه لحل بعض المشاكل التي تعيق عملية التعليم، تفرض عليه أن يكون على دراية بطرق البحث عن المعلومة ومصادرها والتطلع على التطورات الجديدة التي تتصل بمهنته، "ويتعين عليه أن يدرك أنه في عصر ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال المتطورة لم يعد المصدر الوحيد الذي يتلقى منه المتعلم"[1] فلا يتمكن من توفير البيئة التعليمية المناسبة دون الإلمام بمعارف وحاجات وقدرات التلاميذ فيقتضي منه ذلك الاستمرار في التكوين في إطار نظامي أو في إطار التكوين الذاتي .

ب- أدوار المعلم الاجتماعية :

للمعلم أدوار يتوقع المجتمع منه أن يقوم بها لأنه على اتصال دائم ومستمر بأفراده وهو الأقدر على المشاركة في حل بعض مشكلاتهم الاجتماعية، والمؤهل ثقافيا وتربويا ومهنيا للاشتراك في تنشئتهم اجتماعيا، لهذا يؤكد التربويون أن التعليم في أشد الحاجة إلى المعلم الكفء الواسع الثقافة الذي تتماشى معارفه مع التغيرات المستمرة والتطورات التكنولوجية المعرفية، لأنه يسعى إلى الحفاظ على استقرار المجتمع ورقيه وازدهاره بالتأثير في المتعلمين وغرس فيهم الإحساس بالانتماء إلى الوطن، والحرص على الابداع الفكري والاسهام في بناء الحضارة الانسانية"، فالمعلم الجيد -حتى مع المناهج المختلفة – يمكن أن يحدث أثرا طيبا في تلاميذه، وعن طريق الاتصال بالمعلم يتعلم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموه في سلوكهم، ومهما تطورت تكنولوجيا التربية واستعملنا وسائل مثل التلفزيون التعليمي فلن يأتي اليوم الذي نجد فيه شيئا يعوض تماما وجود المعلم"[2].

وكما ذكرنا سابقا أنه لا يمكن عرض كل أدوار المعلم إنما نستطيع حصر أهم الأدوار الاجتماعية في عنصرين مهمين هما :

*** المعلم قائد اجتماعي :**

" من أدوار المعلم أيضا أن يكون قائدا اجتماعيا لقيامه بإشباع حاجات الجماعة كما أنه ينشط الدوافع لدى الأفراد ويحفزهم على المساهمة الإيجابية "[3]، ويتجلى هذا الدور

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب : علم اجتماع المدرسي، مجمع المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، لبنان، ص157.
[2] حسين عبد الحميد رشوان : مرجع سابق، ص 182.
[3] حسين عبد الحميد رشوان : المرجع السابق، ص 188.

بصورة واضحة في انماط الأفعال والمعتقدات والقيم والسلوك التي من المتوقع أن يقوم بها في تفاعله مع المجتمع سواء مع فريق العمل في المؤسسة التربوية والمتعلمين أو مع الأولياء خارج المدرسة بما يقدم لهم من مساعدات في معرفة احتياجات أبنائهم التعليمية والصحية والنفسية، ويتماشى هذا الدور مع مفهوم التنشئة الاجتماعية ذلك أنها تتضمن " عمليات تشكيل الفرد وبناء شخصيته على نحو يمكنه من النمو والاتزان والتكامل مع ذاته والتكيف مع المجتمع وثقافته "[1]، فالمعلم عنصر أساسي في المدرسة التي تعد من أهم نظم المجتمع وظيفتها تنشئة التلاميذ اجتماعيا بخطط وبرامج ومناهج مقصودة، فالتلميذ في المرحلة الابتدائية تحدد له أنماط سلوكية وقيم كالاعتماد على النفس والمبادرة والعمل الجماعي واحترام الأخرين وضبط النفس...، يساهم المعلم بتأثيره على التلاميذ واتجاهاتهم وسلوكاتهم وشخصياتهم في جميع جوانبها الفكرية والنفسية والجسدية والاعتقادية والاجتماعية.

إن دور المعلم كقائد اجتماعي هو الوصول إلى " تحقيق التربية النفسية والبدنية والأخلاقية والروحية والتربية الاجتماعية والدينية وتحقيق النمو المعرفي وأخيرا التربية المهنية "[2].

*** المعلم عامل للتغيير والتنمية :**

"المعلم هو القائد الفعلي للتغيير الجوهري في المجتمع بما يغرس من قيم وعادات ومهارات وقدرات ومعارف تصل إلى عقل الطالب ووجدانه، بما ينمي قدراته الابداعية والابتكارية ، وذلك بالتخلي عن استراتيجية التكيف مع متطلبات التغيير والتوجه نحو استراتيجية جديدة وهي تحمل دورا قياديا في التغيير لكي تنجح في تحقيق تربية مستقبلية نوعية لمواكبة متطلبات القرن الواحد والعشرين" [3].

إن امتلاك المعلم مسؤولية تربية التلاميذ وتكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم الابداعية والفكرية بالتوجيه والارشاد يجعل منه عنصرا فعالا وأساسيا في عملية التغيير الاجتماعي بما يوفره من بيئة تعليمية تساعده على إحداث التغيير المنشود، لذا يطلب منه إدراك الخطوات الأساسية للتغيير، الذي ينبغي أن يخطط له في العملية التربوية، "بمعرفة التغيير ومصادره وتقدير الحاجة للتغيير والسعي للتغلب على مقاومة التغيير وتخطيط الجهود

[1] منير سرحان : في اجتماعيات التربية، الطبعة 03، دار النهضة العربية ، بيروت- لبنان، 1981، ص112.

[2] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب : مرجع سابق، ص 35 .

[3] عبد السلام نجادات، نازم محمود ملكاوي : تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرون وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والانسانية، المجلد 4 ،العدد 2، جمادى الأولى 1428/يونيو2007، ص 149.

اللازمة لإحداث التغيير ومراعاة محدداته ومن ثم وضع استراتيجيات التغيير وتنفيذ خطة التغيير خلال فترة زمنية مناسبة وبالتالي متابعة وتنفيذ الخطة وتقويمها "[1].

تتزايد أهمية فهم المعلم لدوره في التغيير بمدى تطلعه إلى تنمية المجتمع وتفعيل دوره في تهيئة المتعلمين لمواكبة متطلبات العصر المتزايدة والمتجددة من معارف ووسائل للاتصال وطرق حديثة في التعليم كالحاسوب والانترنت .كما يبرز دوره وأثره في التنمية بالنظر إليه كفرد من أفراد المجتمع الذي يقع عليه التغيير ويعيش محتواه ويتحمل تبعاته الإيجابية والسلبية، فلم يعد الملقن همه الأول تقديم جملة من المعارف والمهارات في المواد التي يقدمها بهدف تنمية الجانب العقلي في التلميذ فقط، بل أصبح مربيا يسعى لتنمية الجانب النفسي والجسدي ليصل إلى تنمية الشخصية المتكاملة التي تجد دورها وموقعها في المجتمع فدور المعلم في العملية التربوية انتاج الموارد البشرية التي تحتاجها نظم المجتمع في كل المجالات الثقافية والسياسية والاقتصادية لتساهم في التنمية المستدامة.

إن ما يلاحظ في الواقع التعليمي " أن الكثير من المعلمين بسبب نظرتهم لعملهم على أنه وظيفة تعليمية في المدرسة، لا يبذلون أي جهد يذكر في فهم فلسفة المدرسة ولا في بلورة تصور واضح لرسالتهم ومهماتها وكأن هذا الأمر لا يعنيهم "[2]، وحتى يتمكن المعلم من تغيير هذه النظرة والقيام بدوره الحقيقي في التغيير والتنمية، لابد من إعادة الاعتبار لظروفه الاجتماعية والاقتصادية، والاهتمام باستراتيجية تكوينه بصورة جدية ليدرك أن مهنته ربط الحاضر بالماضي ووصل الحاضر بالمستقبل، وسيبقى دائما منبع التغيير ورسول المعرفة والعلم .

3- مكانة المعلم.

قبل التعرض لمكانة المعلم نستعرض المقصود بالمكانة هي " تلك الصورة الذهنية عن الدرجة التي تحتلها المهنة والعاملون بها على سلم التقدير العام للمهن، تبعا لنظام تقويمي موضوعي أو عرفي خاص بمتطلبات المهن وحدود فعالياتها الوظيفية وترتبط بهذه الصورة المدركة أو المتخيلة دلالات عملية أو ملموسة تتمتع بقيم وامتيازات متناسبة في معظم الأحوال مع درجاتها ومعترف بها في المجتمع "[3].

---

[1] سهيل أحمد عبيدات : مرجع سابق، ص56.

[2] سهيل أحمد عبيدات : المرجع السابق، ص66.

[3] عبد الله جمعة الكبيسي وآخرون : المكانة الاجتماعية للمعلم، إبداعات تربوية رقم (02)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، قطر، 2001، ص20.

يسعى كل معلم إلى تحقيق وضع لائق في المجتمع ومكانة اجتماعية تصاحب أداء عمله فلا يشعر باختلاف مهنته عن بقية المهن حين إحساسه بالتقدير والاحترام الذي يصاحب ممارسة وظيفته، لهذا ترتبط نفسية واتجاهات المعلمين بمكانتهم الاجتماعية ارتباطا وثيقا" فكلما كانت هذه المكانة مرموقة في نظر المجتمع كلما كانت نظرة المجتمع ونظرة المعلم لنفسه لائقة والعكس صحيح "[1]، ومكانة المعلم تكمن في قدرته على العطاء وما يقدمه لطلابه ومجتمعه، لكن هناك عوامل يشترط توافرها لتحديد مكانته في الواقع الاجتماعي وقد ذكر (عبد الله جمعة الكبيسي) هذه العوامل في النقاط التالية [2]:

أ- ممارسة مهنية رفيعة :

" التعليم مهنة من أفضل المهن الانتاجية، حيث أنها تُكَّون القوى البشرية الناضجة الضرورية اللازمة لبناء المجتمع وتطوره، وتقوم على مجموعة متكاملة من المعارف تستدعي تدريبا عقليا مناسبا"[3]، لذلك تستمد مهنة التعليم مكانتها في المجتمع بما تقدم من فرص للأفراد لاكتساب المعلومات والمهارات والقيم والسلوك الصحيح، وما يؤكد هذه المكانة عملية التنمية التي يصنعها الانسان إذا أحسن تعليمه وتدريبه في البيئة التي يعيش فيها المجتمع الذي ينتمي إليه، فالمجتمعات تعتمد على النظام التربوي والتعليمي من أجل تحقيق أهدافها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وحينما يرتبط مصطلح التعليم بالتربية فليس معنى ذلك أنه مرادف لها بل يمثل التعليم وسيلة هامة للتربية التي بواسطتها يتعلم الفرد وينمي قدراته، ويحقق قبوله الاجتماعي، لذلك "يرى جون ديوي أن التربية هي الحياة فحيثما توجد الحياة تكون هناك التربية فالإنسان يتعلم طول حياته، والتربية عملية تشكيل وصقل للإنسان "[4].

لكننا نجد أن مهنة التعليم اليوم بالمقارنة إلى مهن أخرى كالطب والمحاماة ...وغيرها في وضع متدني خاصة بالدول المتخلفة ، نظرا للوضع الذي يعيشه المعلمون وما ارتبط بهذه المهنة من عبارات كالقول بأن " مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له "، أو أن مهنة التعليم ليست من المهن المنتجة، "وفي العالم العربي اعترف ممثلو 18 دولة عربية بهبوط مكانة التعليم

---

[1] سهيل أحمد عبيدات : مرجع سابق، ص09 .

[2] عبد الله جمعة الكبيسي : مرجع سابق ، ص ص20-21 .

[3] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: مرجع سابق، ص127 .

[4] حسين عبد الحميد أحمد رشوان : المرجع السابق، ص129.

ودعوا إلى ضرورة تحسينها واتخاذ التدابير اللازمة لجعل التعليم مهنة جاذبة "[1]. ومن أسباب تدني مكانة مهنة التعليم أيضا وهي كثيرة فشل المعلم في أداء وظائفه في عملية تغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم بشكل ايجابي واقتصار دوره على نقل المعارف والمعلومات وتقييمها فقط وهذا ناتج عن ضعف تكوينه وعدم امتلاكه المهارات والقدرات اللازمة للقيام بالمهنة مما يجعله يقتصر على تلقين المعارف دون النظر إلى الجوانب السلوكية والشخصية للمتعلم.

ب – فرص قيادية :

لاشك أن المعلم مطالب بالتحكم في المعارف، ولكن إلى أي حد يتوجب عليه السيطرة على هذه المعارف وهنا تظهر مقدرة المعلم على القيادة والتحكم في العملية التعليمية فدرجة الخبرة لوحدها لا تساعد على تخطي عتبة التخطيط وتوجيه العملية التعليمية . "بينما يلزم على المعلم تنمية قدرته على قيادة الصف عن طريق تحديث كفاياته بالتكوين أثناء الخدمة فالمعلم رجل الموقف القادر على التفكير في العمل وعلى التكيف والسيطرة في كل موقف جديد "[2]، وهذه القدرة على التكيف والقدرة على الاستجابة والتلاؤم مع طلابه تجعله قياديا يمتهن التعليم وقادرا على الممارسة وحل مشكلاته التعليمية .

ج – وضع مهني محترم :

"على الرغم من أن مهنة التعليم قد وصفت بأنها "**أم المهن**" لأنها تسبق جميع المهن كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمد المهن الأخرى بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا" [3]، إلا أنها من المهن التي يواجه فيها القائم بمهمة التدريس مشكلات عديدة من أهمها الحاجة إلى التقدير المهني، وتغيير نظرة العامة للمعلمين ومهنتهم، وضعف العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع، وسوء معاملة الإدارة المدرسية، وقلة التفاعل الاجتماعي في بيئة العمل، وضعف اعتبار العمل كمصدر للفخر والاعتزاز، مما يؤدي إلى ضعف المكانة الاجتماعية للمعلم ويؤثر بشكل سلبي في عطائه وكفاءته المهنية.

" يعتبر المعلم المسؤول عن مكانته في مهنته ويصل إليها تبعا للجهد الذي يبذله فيها فالمكانة ليست منحة تقدمها الدولة وليست اعترافا يتبرع بها المجتمع إنها مبادلة بين الكفاءة

---

[1] عبد الله جمعة الكبيسي: المرجع السابق، ص25 .

[2] نور الدين ساسي : تكوين معلمين مهنيين، الاستراتيجيات والكفايات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، 1998، ص201.

[3] علي حمود علي : الوضع الاجتماعي للمعلم بالتعليم العام وأثره على مهنة التعليم، مجلة دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي بخت الرضا السودان، العدد 19، السنة العاشرة، يناير 2009، ص35.

والمكافأة "[1]. ما يميز واقع مهنة التعليم أنها لم تعد مهنة جاذبة للعمل كبقية المهن، لأن معظم من يلتحقون بمهنة التعليم لم يختاروا هذه المهنة بأنفسهم، بل تم توجيههم إليها بعد أن فقدوا الأمل في الحصول على مهنة أخرى، " ويمكن القول أن النظام التعليمي لا يحصل من مخرجاته إلا على أضعف العناصر البشرية، في الوقت الذي يقدم فيه للقطاعات الأخرى أفضل المخرجات"[2]، ويشارك في هذا الوضع برامج الإعداد والتكوين التي تعتمد عليها النظم التربوية سواء في مؤسسات التكوين الأولي أو عند التكوين أثناء الخدمة، إذ يغلب عليها الطابع الشكلي والإشرافي والتنظيمي، فتبالغ في الاهتمام بالدراسات النظرية وتغيب الممارسة العملية، مما ينعكس على الكفايات المهنية للمعلمين ويفقدهم التحكم في أدوارهم ويقلل دافعيتهم نحو المهنة، وهذا يؤدي إلى تواضع نظرة المجتمع إلى المعلم، " وإحساسه بالانفصال عن الجاه الاجتماعي وحرمانه من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهن الأخرى كالطب والهندسة "[3].

ومن المظاهر التي تدل على ضعف مكانة المعلم في المجتمع أيضا، غياب التفاهم بين المعلم وأولياء الأمور وتعرضهم عادة لانتقاداتهم بسبب تدني المستوى التعليمي للكثير من المعلمين، مما يسمح لهم بالتدخل في عملهم المهني والتشكيك في قدراتهم وكفاءاتهم ويؤدي ذلك إلى هز ثقة المعلم بنفسه ويسلب منه هويته المهنية ويقلل من شأنه في المجتمع .

د – اشباع مادي :

إذا علمنا أن أغلب المعلمين ينتمون إلى الطبقة المتوسطة وحتى الضعيفة في دول العالم العربي، كما يتقاضون أجورا لا تعكس مجهودهم فتؤثر على حياتهم الاقتصادية والاجتماعية مما يجعلهم أحيانا يمتنعون عن اقتناء قواميس وكتب ومجلات لتحسين مردودهم الثقافي والتعليمي. "ولهذا ينادي الكثير من السياسيين والجهات المختصة بضرورة تحسين المستوى المعيشي للمعلم نظرا لانعكاساته الخطيرة على التحصيل الدراسي للتلميذ "[4].

يعد الراتب والتحفيز من أهم المشكلات التي تواجه المعلم في حياته المهنية، فزيادة الحوافز المادية ورفع الراتب يساهم بالنسبة للمعلم في أن يعيش في مستوى اقتصادي اجتماعي يساعد على الوفاء بمتطلبات أسرته ويبعده عن المشكلات التي يكون الجانب المادي

---

[1] عبد الله جمعة الكبيسي: مرجع سابق، ص23.
[2] علي حمود علي : المرجع السابق، ص 44.
[3] علي حمود علي : مرجع سابق، ص46.
[4] محمد مصطفي زيدان : دراسة سلوكية لتلميذ التعليم العام، دار الشروق، جدة، 1985، ص ص185-186.

مصدرها، كتقديم الدروس الخصوصية مثلا أو القيام بأعمال أخرى بالموازاة مع مهنته فالبحث عن مصادر أخرى للدخل لا يترك له المجال للاهتمام بالتكوين الذاتي والارتقاء بمعارفه، ويقلل من دوره داخل الفصل كما ينقص من شأنه أمام المجتمع أيضا بينما التكوين يفتح له مجالات للتطور المهني بالارتقاء واعتلاء مناصب إدارية أو إشرافية...

هـ - تحقيق الذات :

"إن الانسان يسعى دائما إلى أن ينمو ويتحسن وأن يصير أكثر مقدرة وأن يعبر عن نفسه، أي أن يحقق ذاته وامكاناته وأن يثبت قدراته ككائن إنساني "[1]. فيرتبط الاعتبار الشخصي والنفوذ الاجتماعي بتحقيق الذات، لذلك فإن المعلم يعمل على توظيف كل امكاناته وقدراته وأقصى ما يمكنه من طاقة جسمية ونفسية واجتماعية ليحقــق ذاتـــه .

"فمفهوم المعلم لذاته المهنية يتأثر باستجابات الآخرين لما يصدر عنهم من أنماط السلوك المهني داخل المدرسة وخارجها...، وكذا بمدى شعوره بمقدرته العلمية وإتقانه للموضوعات التي يعلمها ومدى سيطرته عليها "[2] بما يملك من معلومات وكفايات وما يحققه من أداء ونجاح لمهامه التربوية والتعليمية، ويعتبر التكوين من العوامل المؤثرة على الذات المهنية للمعلم لأنه يساهم في تنمية معارفه ومهاراته وقدراته ويحفزه للرفع من مستواه المعرفي والمهني من خلال ما يمنح له بعد التكوين كالشهادات والترقيات...

بينما يتحدد مفهوم المعلم لذاته اجتماعيا من خلال علاقته بالمحيط الذي يعمل فيه سواء داخل القسم أو خارجه انطلاقا من علاقته مع تلاميذه وزملائه الذين يعمل معهم، ثم المسؤولين عنه في العمل وغيرهم من الذين يتعامل معهم من خلال مهنته، وصولا إلى الأولياء وبقية أفراد المجتمع، ويحقق ذاته في المجتمع بقدرته على جعل الآخرين يتفهمون مشاعره ويحترمون آراءه وأفكاره، مما يؤدي إلى تحقيق النفوذ الاجتماعي عن طريق المشاركة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي مع الآخرين فيكون متواضعا ويتصرف بصورة تزيد من تقبل لشخصيته في المجتمع .

ثانيا : تكوين المعلمين

من منظور(بن خلدون) فإن العلم والتعليم " ظاهرة طبيعية في المجتمع الانساني له وظائف على صعيد الأفراد والجماعات ، أيضا له نتائجه المترتبة سواء على صعيد العمران

[1] محمد أحمد كريم وآخرون : مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الاسكندرية، 2002،ص178.
[2] محمد أحمد كريم : المرجع السابق، ص182.

البشري أو التقدم الحضاري للأمم وللمجتمعات"[1]، فهو يعتبر التعليم من المهن الضرورية في المجتمع فكل المهن تحتاج إلى العلم لكي تستمر وتتطور، فعلى القائم بمهنة التعليم أن يتعلم ليتقن مهنته لهذا يقول : "إن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة من الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله . وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا"[2]، فبقدر ما يكون المعلم محيطا بطرق ومبادئ ومهارات وقوانين المهنة يتحقق الازدهار والنجاح لمهنة التعليم، ولن يكون ذلك إلا باستمرار المعلم في طلب العلم أو ما يصطلح عليه في الوقت الحالي التكوين أو التدريب فهما عمليتان أساسهما طلب العلم .

1- مفهوم تكوين المعلمين:

إن التطلع على الدراسات والبحوث والتقارير الصادرة عن الهيئات المهتمة بمجال التربية والتعليم ومفهوم التنمية التربوية تكشف عن التركيز الكبير على تكوين المعلمين وتدريبهم لهذا نحتاج إلى مفهوم تكوين المعلمين، وقبل التطرق إلى ذلك يجب توضيح الفرق بين مصطلحي التكوين والتدريب حيث يستعمل في اللغة الأجنبية الفرنسية مصطلح (Formation) ليقابل كلمة تكوين باللغة العربية بينما يترجم مصطلح (Training) في اللغة الإنجليزية إلى العربية ليدل على مصطلح تدريب، ولذا سنواجه ازدواجية في استخدام المصطلحين ناتج عن الترجمة الى الفرنسية والانجليزية، وهما يعبران عن نفس المصطلح والمفهوم.

يعتبر (ميالاريه) "أن مفهوم التكوين دخل حديثا إلى اللغة الفرنسية وقد تم تعميم استعماله بفضل حركة تعليم الكبار والراشدين "[3].لهذا فالتكوين متعلق أساسا بمواصلة عملية تعليم الكبار وتطوير معارفهم ، بينما " يشير (فابر) إلى أنه في سنوات الستينيات استخدمت القواميس المتخصصة في مفاهيم التربية كلمة التكوين لكن يختلف مفهوم التكوين عن بقية المفاهيم التربوية كالتعليم والتدريس والتربية، ويؤكد على أن التكوين يشمل نقل المعلومات مثل التعليم ويحتوي على القيم والمعارف كالتربية...، في نفس السياق يقول(ليجندر): بالإضافة إلى المعلومات اللازمة يشمل التكوين تنمية المهارات والاتجاهات والمواقف وكذلك

[1] عبد الأمير شمس الدين: مرجع سابق، ص64.

[2] عبد الرحمان بن خلدون : مرجع سابق، ص 398.

[3] حبيب تيليوين : التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران–الجزائر–، 2002، ص13 .

تطوير المعارف ليصبح الفرد قادرا على ممارسة الحياة اليومية"[1]. أما (باربوم) فيميز بين فهوم التربية والتكوين فيقول : " إذا كانت التربية تشير إلى نشاط طويل غير محدد في الزمن وأهدافه غير صريحة كثيرا، فكلمة تكوين تعني تدخلا يتم في مدة زمنية محددة بأهداف مصاغة بشكل جيد، ويشترك التكوين في هذه الصفات مع كل من التعليم والتعلم"[2]. فعند التحدث عن التربية فإننا نقصد بها النشاط الموجه للصغار، بينما إذا تحدثنا عن التكوين فهو نشاط موجه للكبار، لذلك نجد أن التكوين يعتمد على المبادئ الأساسية التالية:

- يعتبر التكوين عملية تهدف إلى تغيير السلوك، ويؤدي هذا التغيير إلى التأثير على الممارسات الوظيفية، وفي سياق تكوين المعلمين يهدف إلى تغيير مواقفهم وممارساتهم التربوية في الفصول الدراسية .
- له أهداف محددة مسبقا بشكل دقيق تمكن الفرد من التحكم في أداء وظيفته .
- يستعمل التكوين مع فئة عمرية تتجاوز سن التعليم الدراسي .

" تعتبر نظرية التعلم بمثابة القلب النابض بالنسبة لنظرية التدريب فبرامج التدريب ما هي إلا تطبيق لنظرية التعلم، إذ أن عملية التدريب تنطوي على جهود يعتقد واضعوا البرامج أنها ستكون فعالة في تعليم الأفراد، وإذا لم يتعلم الفرد الموضوع تحت التدريب فإن ذلك قد يكون راجعا إلى أن بعض مبادئ نظرية التعلم قد أُغفلت، ولذلك فإن المسؤولين عن برامج التدريب يعطون أهمية كبيرة إلى المبادئ السيكولوجية الأساسية لعملية التعلم"[3].

ويمكن القول أن التكوين " هو عبارة عن عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة عالية "[4]. فاليوم ينظر للتكوين على أنه وظيفة مكملة للتعيين ،" فلا يكفي أن تقوم المنظمات باختيار الموظفين وتعيينهم إنما يجب إعداد هؤلاء الأفراد وتنمية قدراتهم على أداء الأعمال المسندة إليهم ومساعدتهم على اكتساب الجديد من المعلومات والمعارف وتزويدهم بالأساليب الجديدة لأداء الأعمال وصقل مهارتهم "[5].

[1] G. Masselter: La Formation Continue des Enseignants du Préscolaire et du Primaire, MENFPS-SCRIPT Luxembourg ,2004 , p13.

[2] حبيب تيليوين : مرجع سابق، ص ص13-14.

[3] أحمد الخطيب، رداح الخطيب : التدريب الفعال، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006، ص314 .

[4] أحمد الخطيب، رداح الخطيب : المرجع السابق، ص314.

[5] أحمد الخطيب، رداح الخطيب : المرجع السابق، ص288.

لا ينفصل مفهوم تكوين المعلمين عن الإطار السابق الذي تطرقنا فيه إلى مفهوم التكوين لكن ينظر له بصورة خاصة على أنه " ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطورات المتعددة الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها"[1] .

ويشير أيضا مفهوم تكوين المعلمين إلى "جميع العمليات التي بفضلها تتم تنمية قدرات وأدوات المعلم وتنظيم جميع الإجراءات التي تساهم في جعله فعالا في انتمائه المهني سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثناءها "[2].

من التعريفين السابقين يتضح أن مفهوم تكوين المعلمين يمثل كل العمليات والنشاطات التي يتم فيها تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تساهم في تنميته مهنيا سواء كان ذلك قبل الخدمة أو اثنائها .

إن الأهمية المتزايدة لتكوين المعلمين إذا كانت تمثل ضرورة ملحة لكافة الدول بصفة عامة فإنها أكثر إلحاحا للدول النامية، نظرا للعبء المضاعف الملقى على عاتق التكوين والمتمثل في اللحاق بالمعارف وتطبيقاتها، وتبرز أهمية التكوين بالنسبة للمعلم لأنه يؤدي إلى تحسين الأداء في الحاضر والتأهيل لمسؤوليات أكبر في المستقبل، كما أنه هام بالنسبة لمن التحقوا بمهنة التعليم لأول مرة، أو من لم يتحصلوا على تكوين أولي قبل الالتحاق بهذه المهنة، فنجد التكوين يعمل على تنمية معلومات ومهارات المعلمين في الاتصال والتعاون وإقامة علاقات إنسانية واجتماعية داخل وخارج المؤسسات التعليمية مما يساهم في تنمية المجتمع .

إن نجاح المعلم في مهامه التربوية والاجتماعية مرتبط بما يكتسبه من كفايات تمكنه من التأثير في المتعلم بشكل إيجابي أكثر، متجاوزا عملية نقل المعارف والمعلومات إلى تنمية قدراته على التفكير وتهذيب أخلاقه وتطوير شخصيته بما يكفل له المشاركة في تنمية المجتمع مستقبلا، " فالتكوين يرفع من كفاية المعلم ويزيد من كفاءة المؤسسة التربوية

[1] جبرائيل بشارة : مرجع سابق، ص29 .

[2] حبيب تيليوين : مرجع سابق، ص 19 .

ومخرجاتها لأنها الأداة التي إذ أحسن استغلالها أمكننا تحقيق الكفاءة المثلي للتعليم، ووضع نظرياته موضع التطبيق السليم لتحقيق الأداء الأفضل وصولا إلى النمو والرخاء للمجتمع"[1] .

2- جوانب تكوين المعلمين :

لقد اهتمت برامج الإعداد والتدريب والتكوين بتزويد المعلمين بالمعارف التربوية والتعليمية واكسابهم المهارات المهنية للقيام بالأدوار المنتظرة منهم على أكمل وجه لذا يعتمد معظمها سواء في مرحلة الإعداد قبل الخدمة أو أثناء الخدمة على أربعة جوانب يقتضي أن يُعد أو يُتكون فيها المعلم وهي :

أ- الجانب الأكاديمي (التخصصي)

ويقصد به أن يكون المعلم ملما بفرع من فروع المعرفة التي تقدم للتلميذ أو الطالب من لغة ورياضيات وعلوم وغيرها من التخصصات الأخرى، وبالنسبة لمعلم مرحلة التعليم الابتدائي من الواجب عليه " دراسة مجموعة المواد التي سيقوم بتعليمها لتلاميذه "[2]، والهدف العام من هذا الجانب أن يتفهم المعلم تفهما كاملا أساسيات المواد التي يدرسها .لهذا يقول (جميل صليبا) في كتابه مستقبل التربية في العالم العربي :" كلما كانت إحاطة الــمعلّم بمادته أوسع ، كان ميل التلاميذ إليه أعظم فيحبونه ويعجبون به ، ويقبلون عليه لما يجدون عنده من غزارة المادة وحسن التصرف في أطراف البحث، فإذا شئنا أن نكون معلمين صالحين وجب علينا أن نملأ عقولنا من الموضوع الذي نعلمه، هذه قاعدة أولية من قواعد التعليم"[3].

ب- الجانب المهني :

يعتبر أهم الجوانب في عملية تكوين المعلم ،" حيث يهدف إلى تكوين وصقل شخصيته ليكون قادرا على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب "[4]، ويستدعي تحقيق هذا الهدف إمداد المعلمين بالمهارات والقدرات اللازمة لإتقان العملية التربوية وتنمية اتجاهاتهم وكفاءاتهم وقدراتهم على مسايرة التجديد والتطور في حقل التربية والتعليم، وذلك بتزويد المعلم بالمعلومات والخبرات الدقيقة عن طبيعة عملية التعلم وإدراك المفاهيم التربوية واتجاهاتها الحديثة، والإلمام بطرائق التدريس المناسبة لطبيعة المتعلم وخصائص نموه وكيفية

---

[1] خالد طه الاحمد: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي ،العين- الامارات العربية المتحدة-، 2005، ص 26 .

[2] بشارة جبرائيل: مرجع سابق، ص69.

[3] جميل صليبا: مستقبل التربية في العالم العربي، الطبعة الثانية، منشورات عويدات، بيروت-لبنان-، 1967، ص378.

[4] محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة : المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان- الاردن-، 2006، ص 54.

إعداد الدروس وأهمية استخدام الوسائل التعليمية وطرق انتاجها واستخدامها، والوقوف على أساليب التقويم المختلفة، وكيفية معالجة المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجهه أثناء عمله .

ج- الجانب الثقافي

التعليم خدمة اجتماعية حيوية، ولذا فإن القائمين على هذه المهنة يحتاجون دائمًا إلى قدر من الثقافة والمعرفة بأوضاع المجتمع في ماضيه وحاضره ومستقبله. لذلك يتضمن الجانب الثقافي من التكوين " تزويد المعلم بالمعلومات الأساسية التي يحتاج إليها في ميادين المعرفة الانسانية والطبيعية والاجتماعية"[1]، الهدف منها مساعدته في أداء مهماته التربوية والثقافية والاجتماعية بحيث يستطيع أن يسهم في العناية بصحة الفرد والمجتمع فإذا امتلك المعلم التكوين الثقافي المطلوب فإنه يكون أقدر على استخدام كفاءاته المهنية في تزويد تلاميذه بمظاهر الحياة الثقافية المختلفة " مثل القيم أو الاتجاهات والعادات والتقاليد الخاصة بموضوع التعلم .إضافة إلى معاونتهم وارشادهم وتوجيههم نحو مصادر المعرفة"[2].

3- أنواع تكوين المعلمين :

تتعدد أنواع التكوين وأصنافه باختلاف الأساس الذي يتم عليه، ويمكن الاشارة إلى ثلاثة أنواع من التكوين حسب عدد الأفراد المتكونين، وحسب مكان التكوين ، وحسب وقت التنفيذ.

أ- التكوين حسب عدد المتكونين :

وفي هذا التصنيف نجد نوعان من التكوين:

* **التكوين الفردي** :تتركز العملية على أفراد معينين بحيث يتناول كل واحد منهم على حدى، ويتم ذلك إما عند التعيين كتكوين المعلمين المتربصين، أو أثناء الخدمة كالزيارات الدورية التي يقوم بها المفتش عند زيارته للمعلمين في الصف الدراسي، وهدفها تطوير معارف ومهارات أحد المعلمين قصد الترقية أو استخدام أساليب جديدة في العمل أو التوجيه لكيفية ممارستها .

* **التكوين الجماعي** :وهو الأكثر شهرة في تكوين المعلمين ويستخدم حين يكون للجماعة قواسم مشتركة في عملية التكوين فيخضعون لبرنامج تكويني منسجم مع احتياجاتهم.

[1] بشارة جبرائيل: مرجع سابق، ص 68.

[2] مجدي صلاح طه المهدي : مرجع سابق، ص، 178.

ب- التكوين حسب المكان

من ناحية المكان يتم التكوين إما في مراكز ومعاهد تابعة لقطاع التربية أو الكليات والمعاهد الجامعية، " بينما الاتجاهات الحديثة التي تأخذ بها الدول المتقدمة في السنوات الأخيرة تركز على التدريب في المدارس التي يعمل فيها المعلمون كجزء من عملية الاصلاح التربوي الشامل ...، تهدف إلى رفع كفاءة القائم بالمهنة فيما يتعلق بالممارسة التعليمية "[1]، وهناك نوعان في هذا التصنيف هما :

* **التكوين في الصف** : ويتم داخل الحجرات الصفية ويشرف عليه المدير أو المفتش يتم من خلاله معاجلة مسألة ميدانية تستلزم الوقوف عليها من خلال ممارسة العملية التعليمية وتقييمها من طرف بقية المعلمين لإيجاد حلول مناسبة لها.

* **التكوين خارج الصف:** ويقتضي أن ينتقل المعلمون إلى مكان أخر لاكتساب أو لترسيخ أو لتطوير ما لديهم من مهارات ومعارف إما في المؤسسات التربوية الأخرى، أو بالحضور إلى الندوات أو المؤتمرات الخاصة بمجال التربية .

ج- التكوين حسب وقت التنفيذ

تكاد تتفق معظم الدراسات التربوية على هذا التصنيف في تكوين المعلمين رغم تعدد أنماط التكوين وتنوعها كما هو مذكور سابقا، إلا أنها تنظم كلها في مستويين هما التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وهو ما يهمنا في هذا البحث كون عملية تكوين المعلمين عن بعد تتم أثناء الخدمة ويصنف أيضا إلى نوعين هما :

* **التكوين قبل الخدمة:** ويسمى أيضا إعداد المعلمين أو التكوين الأولي، "وهو مرحلة يمر بها المترشح لمهنة التعليم بعد أن يكون قد اجتاز بنجاح عملية الانتقاء أو مسابقة الدخول ويصبح معترفا به رسميا على أنه بعد تلك المدة سيقوم بمباشرة مهام تدريسية في مؤسسة ما"[2]. فهو يمثل صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة بالمهنة تبعا للمرحلة التي يعد المعلم فيها كأن تكون المرحلة الابتدائية أو الثانوية "[3]. ويهدف هذا التكوين إلى تعميق المعارف الأساسية المتعلقة بالتخصص، وتوفير المهارات المهنية والنظرية

---

[1] محمد صلاح طه المهدي : مرجع سابق، ص203.

[2] حبيب تيليوين : مرجع سابق، ص 22.

[3] بشارة جبرائيل : مرجع سابق، ص28 .

والتطبيقية التي يحتاجها الطالب قبل استلام مهمته في التعليم. ويجرى إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي في مؤسسات متنوعة حسب حاجة كل بلد من المعلمين إلا أن أكثرها انتشارا هو ما يسمى بدور المعلمين كما هو الحال في (سوريا، العراق اليمن)، ومعاهد تكوين المعلمين الابتدائية كما هو الحال في (السودان والمملكة العربية السعودية وليبيا)[1] .

بينما في الجزائر أنشأت المعاهد التكنولوجية للتربية، كمصدر رئيسي لتكوين المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، لكن هذه المعاهد أظهرت عجزها على تكوين العدد اللازم والمتزايد من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، مما أدى إلى التخلي عنها والاتجاه نحو المؤسسات الجامعية لاستقطاب حاملي الشهادات التعليم العالي وهو توجه ضمن الاصلاحات التي طرأت على المنظومة التربوية، التي تهدف إلى الاستعانة بإطارات وموارد بشرية تملك إعدادا ثقافيا واكاديميا يساعدها على مسايرة تطورات العصر والتنمية الشاملة .

***التكوين أثناء الخدمة :** يعالج التكوين أثناء الخدمة القصور والنقص الذي يعاني منه المعلم بعد تخرجه من مؤسسات تكوين المعلمين، فإذا كان في إمكان المتكون أن يتعلم من خلال التكوين الأولي الكثير عن مهنة التعليم، فإنه لن يتعلم أن يصبح معلما إلا عن طريق ممارسة المهنة، وهو وما يدعو إلى إعطاء الأولوية إلى التكوين أثناء الخدمة لأنه يمكن المعلم من التكيف مع متطلبات الوظيفة التربوية ومستجداتها.

التكوين أثناء الخدمة هو "جزء أو مرحلة من مراحل التكوين ككل يطلق على تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر"[2]. كما ينظر إلى تكوين المعلمين أثناء الخدمة أنه "النشاط المنظم والمخطط الذي يقدم لهم أثناء الخدمة في شكل خبرات تستهدف تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم المهنية والوظيفية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقته الانتاجية "[3]. كما يقصد به أيضا " كل البرامج المنظمة المخطط لها والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الانتاجية "[4].

[1] بشارة جبرائيل : مرجع سابق، ص66 .

[2] بشارة جبرائيل : المرجع السابق، ص29.

[3] مجدي صلاح طه المهدي : مرجع سابق، ص 197.

[4] محمد أحمد كريم وآخرون : مرجع سابق، ص 433.

مما سبق يمكن القول أن التكوين أثناء الخدمة عملية منظمة ومخططة تتم بشكل مستمر أثناء الخدمة، تهدف إلى رفع مستوى العملية التعليمية من خلال تزويد المعلم بكل الاحتياجات المعرفية والمهارات المهنية لتحسين أدائه وكفاءاته وضمان مواكبة التطور السريع الذي يطرأ على مهنة التعليم .

4-ضرورة تكوين المعلمين أثناء الخدمة

ذكر الامام النووي رحمه الله أن من أداب المعلم أن يجتهد " في الاشتغال بالعلم قراءة ومطالعة وتعليقا ومباحثة ومذاكرة وتصنيفا...ولا يستحي من السؤال عما لا يعلم، وأورد قول سعيد بن جبير : لا يزال الرجل عالما ما تعلم فإذا ترك العلم وظن أنه قد استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون"[1]. كما يؤكد (وليام ماكجوثلين) هذا بقوله: " لا يمكن للإنسان أن يأمل في إتقان كل المعارف، ولكن واجبه المهني يحتم عليه أن يطلع على كل ما له علاقة بعمله، ولا يمكنه عمل ذلك بدون قراءة ودراسة مثمرة، فالمعرفة التي نالها في مؤسسة الإعداد ستصبح قديمة ...، لذلك ينبغي عليه أن لا يعرض مرضاه إذا كان طبيبا أو زبائنه إن كان مهندسا أو تلاميذه إذا كان معلما إلى أخطار المعرفة البالية، بل عليه أن يتابع طريقه العلمي حتى في زحمة العمل، فالمهني شخص يتعلم طوال حياته "[2].

تتطلب مهنة التعليم الاستمرار في التزود بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة لها، ويساهم التكوين أثناء الخدمة في تحقيق هذه المهمة ورفع وعي المعلمين بالمسؤولية التي تنتظرهم لإعداد أجيال المستقبل، كما يساهم في علاج الكثير من المسائل والمشكلات المتجددة في المهنة ومن أهمها :

أ- التطور التكنولوجي والعلمي :

"إن الثورة العلمية في الوقت الراهن وما صاحبها من ثـــورة تكنولوجيـــة، والتطور المستمر الذي شهده العالم في جميع المجالات سواء تعلق الأمر بالتطور العام الذي يحدث في ميادين العلوم والفنون والتكنولوجيا أو مجالات النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تنتهجها البلدان" [3]، ساهمت في تغيير أساليب التعليم والوسائل المستخدمة في التدريس

---

[1] ابراهيم أبو حذيفة بن محمد : أداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طلب العلم، مقدمة المجموع للإمام النووي ، دار الصحابة للتراث بطنطا – مصر-، 1987 ، ص ص 31-32.

[2] بشارة جبرائيل : مرجع سابق ، ص ص89-90.

[3] عبد الحكيم رويبي : التكوين أثناء الخدمة في قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني، الجزء الأول (الأسس والمبادئ)، موسوعة التربية والتكوين العدد02، مطبعة المعارف، عنابة- الجزائر-، دون تاريخ نشر، ص10.

وعلى القائم بمهنة التعليم أن يتماشى مع هذا التطور خاصة في التعامل مع الوسائل الحديثة ولزاما عليه مواكبة هذا التطور، بأن يجدد ما لديه من معارف ومهارات وبهذا يكون مطلعا على كل ما يدور حوله ومسايرا لعصره ومتفاعلا مع حركة مجتمعه .

ب- تطور النظريات التربوية :

تعرف النظريات التربوية تغيرا وتجددا في كل مرحلة من مراحل تقدم المجتمعات فيعمد النظام التربوي إلى تبني فلسفة تربوية على أساس أحد هذه النظريات، لذلك تتغير المناهج والمواد الدراسية وأساليب التدريس، مما يؤدي إلى تغيير دور المعلم بما يتماشى وهذه النظريات، لهذا يستدعي الأمر إشعار المدرسين وجميع العاملين في حقل التدريس بكل الدقائق والتفاصيل بالمشاركة في حصص التكوين أثناء الخدمة ،" حتى يكونوا مطلعين على كل شيء يتعلق بمهنتهم، كما يسمح لم بالمساهمة في تغيير البناء الاجتماعي والاقتصادي وتطور الثورة العلمية التقنية"[1].

ج- تجديد المناهج التربوية:

يغفل الكثير من المدرسين أثناء عملهم عن دراسة المناهج التربوية ويركزون أكثر على استخدام الكتاب المدرسي أو دليل المعلم، مما لا يسمح لهم الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها في المناهج وعدم اختيار الطرق المناسبة لها، ومع مرور الوقت تتغير هذه المناهج " تبعا لتغير الطرق التعليمية والوسائل التربوية أو تغير النظام التربوي بصورة عامة "[2]، فكان لابد من تنظيم علميات تكوين للمدرسين والقائمين على التعليم حتى يتمكنوا من الاستعمال الجيد للمناهج وفهم التحديثات التي تطرأ على مختلف مكوناتها، خاصة من جانب الأهداف التربوية.

5-أهداف التكوين أثناء الخدمة:

من بين أهم القضايا في مجال التربية وتنمية الموارد البشرية في قطاع التعليم قضية تكوين المعلمين أثناء الخدمة، فلقد تعزز هذا المفهوم بمفهوم آخر وهو التكوين المستمر أو التعليم مدى الحياة، كضرورة حيوية لمواجهة التغيرات الدائمة وسيل المشكلات المستمرة التي تحتاج إلى حلول وخطط تكوين واضحة الأهداف، ويمكن تحديد أهم الأهداف التي ينطلق منها التكوين أثناء الخدمة فيما يلي :

---

[1] عبد الحكيم رويبي: المرجع السابق، ص11.

[2]عبد الحكيم رويبي: المرجع السابق، ص12.

أ – رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الابداع والتجديد [1].

ب – جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه وفي مجال التقنيات التعليمية باعتبار تلك المعلومات والتقنيات والطرق تتطور بتطور العلوم وتقدمها في مختلف الميادين [2].

ج – تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى القائم بمهنة التعليم للاهتمام بعمله التعليمي بالصورة التي تجعله واعيا في عمله راضيا عنه [3].

د – تنمية قدرات المعلمين على التفكير العلمي وتدريبهم على أساليب التعلم الذاتي والبحث العلمي .

هـ – تدريب القائم على مهنة التعليم على الأدوار الجديدة التي يفرضها عصر التحديات العلمية والتكنولوجية المصاحبة للعولمة وافرازاتها [4].

و – تعميق وعي المعلمين بدورهم المهني والاجتماعي لاستيعاب التغيرات التي يتعرض لها المجتمع ثم محاولة ترجمتها إلى أنماط سلوكية عملية عند تلاميذهم .

6- أساليب التكوين أثناء الخدمة :

تتنوع أساليب التكوين أثناء الخدمة تبعا لأهداف التكوين المسطرة أو لطبيعة المتكون أو لنوع البرامج التكوينية المقدمة، إلا أن الدراسات تشير إلى أهم الأساليب المتبعة في أغلب الأحيان حيث تصنف إلى ثلاثة أساليب هي :

أ- الأسلوب النظري :

ويشير إلى الأسلوب الذي يغلب عليه الطابع النظري ويتخذ أشكالا عدة كالمحاضرات والندوات والمناقشات وحضور الاجتماعات الدورية وإجراء البحوث والعروض التي تعتمد على السماع أو المشاركة في مناقشة لفظية أو قراءة مطبوعات في مجال التخصص دون أن يرافقها نشاط ميداني .

---

[1] أحمد كريم و آخرون : مرجع سابق، ص440 .

[2] بشارة جبرائيل : مرجع سابق، ص94.

[3] محمد صلاح طه المهدي : مرجع سابق، ص200.

[4] محمد صلاح طه المهدي : المرجع السابق، ص200.

ب- الأسلوب الميداني :

ويسمى أيضا بالتكوين العملي وهو الأسلوب الذي يغلب عليه الطابع التطبيقي ويأخذ أيضا أشكالا عدة، منها التكوين القائم على الدروس التطبيقية النموذجية وهو الأكثر انتشارا وكذلك دراسة الحالة والورشات التكوينية والزيارات الميدانية والتعليم المصغر والبعثات الدراسية الداخلية منها والخارجية ...إلخ، ويعتبر هذا الأسلوب الذي يجمع بين المكون والمتكون الأكثر شيوعا في العالم العربي، فالاتجاه الغالب في تكوين المعلمين كما يوصي به المختصون هو التحول من الأساليب النظرية القديمة إلى الأساليب العملية الحديثة وبهذا المعنى يقول (باري جيمس) : "إن المعلمين يفضلون الدروس التطبيقية على التفسيرات اللفظية للنظريات التربوية، وقد ولد هذا التفضيل حاجة إلى الإكثار من استخدام المواد السمعية والبصرية وإلى استخدام مدرسين يستطيعون تبيان الأساليب ويرغبون في الأداء مثل هذا التبيان"[1].

ج- الأسلوب الذاتي :

والذي يشير إلى الأسلوب الذي يتبعه المتكون بوحي من ذاته مثل حضور الدورات التكوينية كدورات تعليم الكمبيوتر أو التكوين من خلال شبكة الأنترنت أو التكوين من خلال التعليم البرامجي أو التكوين بالمراسلة أو عن بعد أو مواصلة الدراسات العليا في إحدى الجامعات أو التكوين من خلال الزملاء في المهنة.

ويعد التكوين عن بعد من أساليب التكوين الذاتي المخطط والمنظم من طرف الجهات المسؤولة عن التكوين، حيث توضع برامج ومواد مقررة يطالب المتكون بمتابعتها والاطلاع عليها وعلى محتواها لأجل تحقيق أهداف التكوين أثناء الخدمة المذكورة سابقا، وتحدد لها مدة زمنية معينة تتوج في الأخير بتقويم لما توصل إليه المتكون من هذا البرنامج، وذلك بعدة طرق إما الاختبارات الكتابية أو الشفوية أو إعداد تقارير أو بحوث يقدمها المتكون في نهاية التكوين.

خلاصة الفصل :

لقد رأينا في هذا الفصل أن للقائم بمهنة التعليم تسميات مختلفة، إلا أن أكثرها تداولا في الوقت الحاضر خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي هو المعلم الذي يبقى دائما العنصر

[1] بشارة جبرائيل : مرجع سابق، ص99.

الأساسي في العملية التعليمية، لما له من قدرة على تذليل الصعوبات للمتعلم وتوجيهه والتأثير على سلوكه واتجاهاته، ويتعدى هذا التأثير إلى المحيط المدرسي والاجتماعي ليساهم في عملية التنمية الشاملة للمجتمع، مما يسمح للمعلم من الحصول على مكانة تليق بالدور الذي يقوم به، إذا يتحمل المسؤولية في الحفاظ على هذه المكانة ولا يتحقق له ذلك ما لم يكن يملك استعدادات وقدرات ومهارات خاصة بمهنة التعليم تمكنه من أداء أدواره المختلفة والمتعددة، كما يجب أن يتحلى بالخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي لابد أن تتوفر في كل من يلتحق بهذه المهنة، ليكوّن اتجاهات إيجابية نحو مهنته بكل مكوناتها المختلفة ومن بين هذه المكونات عملية التكوين.

في نقطة ثانية من هذا الفصل تحدثنا عن تكوين المعلمين لما له أهمية كبيرة في العملية التعليمية ونجاح النظام التعليمي والتربوي، إذ لا تتوقف مهام وواجبات المعلم في تلقين المعلومات التي اكتسبها أثناء إعداده أو من خبرته المهنية ومطالبة التلاميذ باستظهارها، بل عليه أن يساير التقدم التكنولوجي والمعرفي والتطور الذي يطرأ على المناهج وطرق ووسائل التدريس، ويطلع على كل المستجدات في مجال تخصصه، ولا يكون له ذلك إلا بالتكوين المستمر أثناء الخدمة بشتى الأساليب المعروفة في التكوين سواء المباشر بالالتحاق بالدورات التكوينية والمحاضرات والورشات الميدانية، أو التكوين الذاتي بالمشاركة في دورات التكوين عن بعد بمختلف تخصصاته وطرقه .

وخلاصة القول أن التكوين أثناء الخدمة ضروري لكل من يقوم على مهنة التعليم ليمكنه من مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية وتعميق وعيه بدوره المهني الاجتماعي ويسمح له بالمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية والمشاركة في التنمية الشاملة للمجتمع .

الفصل الثالث : تكوين المعلمين عن بعد

تمهيد:

" أدى تزايد الطلب على التعلم والتوسع في المدارس في معظم أنحاء العالم لنقص حاد في عدد المعلمين المدربين في مختلف المستويات، واستجابة لهذ الطلب استخدمت تقنية التعليم عن بعد على نطاق واسع وبنجاح في كثير من البلدان "[1]، فلقد شهد العقد الماضي نموا كبيرا وتنوعا في برامج التعليم عن بعد، و"تزايد اهتمام الحكومات والمؤسسات التقليدية لتدريب المعلمين، كالجامعات ومعاهد تدريب وإعداد المعلمين والوكالات الدولية مثل البنك الدولي واليونسكو والبنك الآسيوي للتنمية والوكالة الكندية للتنمية الدولية في استخدام أسلوب التعليم عن بعد وتكنولوجيات التدريب والتطوير المهني المستمر للمعلمين"[2]، خاصة مع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث يستخدم هذا النمط في ورفع مستوى المعلمين تحت إشراف الجامعات المفتوحة مثلما هو في السودان و فلسطين والباكستان والهند وكندا على سبيل المثال، أو من خلال هيئات التكوين كمعاهد تدريب المعلمين أثناء الخدمة التي تعتمد عليها بعض الدول كالصين ونيجيريا والبرازيل ومصر وكندا مثلا. ونتيجة لذلك فإن القائمين على السياسات التعليمية والتربوية بحاجة الى المعلومات والخبرات والتوجيهات عن استخدام وتطبيق التعليم عن بعد لتكوين المعلمين .

أولا : تعريف التعليم عن بعد

لابد أن ننبه إلى وجود مجموعة من المصطلحات المستخدمة للتعبير عن فكرة التعليم عن بعد كالتعليم بالمراسلة والتعليم المفتوح والتعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي، قد تتفق مع التعليم عن بعد في بعض النقاط، لكن ليس لها نفس التعريف لكن كلها تنتمي إلى نظام التعليم عن بعد، وبصفة عامة يقصد بالتعليم عن بعد ذلك النوع من التعليم المنظم الذي يتضمن الانفصال المكاني والزماني بين المتعلم والمعلم، ولقد وردت الكثير من التعاريف جعلت من مفهومه يتغير بتغير نظام التعليم عن بعد الذي تعاقبت عليه أربعة أجيال تطورت بتطور وسائل نقل المعلومات المستخدمة فيه وهي[3] :

[1] T. Dodds : The Development of Distance Teaching: A Historical Perspective. Distance Education: A Review in Janet Jenkins and Koul, B.N. Cambridge .International Extension College and New Delhi , Indira Gandhi National Open University (IGNOU) ,1991, p80.

[2] B. Robinson, C. Latchem: Teacher Education Through Open and Distance Learning , World review of distance education and open learning ,Volume 3, New York, 2003, p01.

[3] عصام نجيب الفقهاء: الأجيال الأربعة لأنماط التعليم عن بعد، مجلة أفاق، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، العدد 18، 2003 ص14 .

الجيل الأول: التعليم بالمراسلة عن طريق المطبوعة .

الجيل الثاني: التعليم باستخدام الوسائط التعليمية (مطبوعات ووسائل سمعية وبصرية برامج الحاسوب).

الجيل الثالث: وامتاز هذا الجيل بالتواصل بين المعلم والمتعلمين سمعيا وكتابيا وعن طريق البث الإذاعي والتلفزيوني .

الجيل الرابع: ويستخدم في هذا الجيل الأقراص المدمجة والمكتبات الإلكترونية والانترنت كمصدر للمعلومات أو نقلها و تبادلها.

وسنعرض فيما يلي تعريف التعليم عن بعد حسب كل جيل :

يعرف (دوهمان1967) التعليم عن بعد على أنه : " نظام يتحمل فيه فريق من المعلمين مسؤولية توجيه الطلاب للتعليم الذاتي، بتقديم المواد التعليمية والاشراف عليهم وتأمين نجاحهم، مستخدما في ذلك وسائل الاتصال التي تغطي المسافات الطويلة، وهو يختلف عن التعليم المباشر الذي يحدث فيه الاتصال المباشر بين المحاضرين والطلاب وجها لوجه "[1].

يركز هذا التعريف على الانفصال بين المعلم والمتعلم والتواصل باستخدام وسائل الاتصال مهما كان المكان الذي يتواجد فيه المتعلم، فحسب هذا التعريف يتكون التعليم عن بعد من عنصرين، تقديم الدروس من المعلم إلى المتعلم باتجاه واحد، والاتصال بالطلاب للحصول على الدروس الخاصة مع تقديم المساعدة لهم في تناول هذه الدروس، فمن خلال هذين العنصرين يمكن القول بأن التعليم عن بعد "عملية بالغة الأهمية في تغطية مختلف الدروس على جميع المستويات، ليست شرط أن تكون تحت إشراف مستمر وفوري للمعلمين أو مع الطلاب في قاعات المحاضرات ولكنهم مع ذلك يستفيدون من التخطيط والتوجيه والتعليم من طرف الجهة القائمة على عملية التعليم عن بعد"[2] .

ويعرف (بيتير1973) التعليم عن بعد على أنه: "وسيلة لنقل المعارف والمهارات والمواقف، مستخدما وسائل الاتصال في نطاق واسع، خاصة إذا كان الغرض انتاج مواد تعليمية ذات جودة عالية تمكن من تعليم أكبر عدد ممكن من الطلاب في نفس الوقت وأينما

[1] Muhammad Shah : Teacher Training Through Distance Education (Concept ,Effectiveness , and some obstacles), Pakistan Journal of Education (V XXI), 2004, P, 84.

[2] B. Holmberg : Theory and practice of distance education, 2nd revised edition, Routledge, London and New York, 1995, p 02.

وجدوا وهو نمط لصناعة التعليم والتعلم" [1]. إضافة (بيتر) تتمثل في جعل عملية التعليم ذات جودة من خلال صناعة التعليم أي لا يكتفي فقط بنقل المعارف بل يتعدى إلى التأثير على المواقف واتجاهات المتعلم من خلال التواصل مع المعلم بوسائل الاتصال المختلفة كالتلفاز والإذاعة والتسجيلات الصوتية والمرئية.

"مع التطور المتلاحق في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات طور(مور وكيرزلي) في عام 1996 تعريف جديد للتعليم عن بعد يستفيد من دور هذه التكنولوجيا في تطوير نظم التعليم عن بعد، حيث يرون "أنه مجموعة من الأساليب التي يتم فيها عملية التدريس بمعزل عن عملية التعلم، بما فيها المواقف التي تتطلب التقاء المعلم والمتعلم ولذلك لابد من توفر وسيلة اتصال أو أكثر بين المتعلم والمعلم لتيسير عملية التفاعل، كالمواد المطبوعة والتقليدية والالكترونية ووسائل الاتصال المختلفة"[2]. استفاد هذا المفهوم من تطور وسائل الاتصال ونبه إلى مسألة التفاعل الذي يمكن أن تحدثه الوسائل التكنولوجية الحديثة ذات الاتجاه الثنائي .

في سنة 2006 قدمت الخطة العربية للتعليم عن بعد بتونس تعريفا للتعليم عن بعد على النحو التالي : " منظومة تعليمية متكاملة تتيح للمتعلمين بمختلف أعمارهم ومؤهلاتهم وأماكن إقامتهم فرصا مساوية لاكتساب المعلومات والمعارف والمهارات المختلفة، وذلك وفقا لمفهوم التعليم الذاتي دون الاعتماد المباشر على المعلم من خلال مجموعة من البرامج الاكاديمية المتنوعة والتي لا يشترط فيها الحضور المكاني للمتعلم أو المعلم، ولكن يتم الاعتماد على مجموعة من الوسائل التعليمية التكنولوجية أحادية أو ثنائية الاتجاه "[3].

كما يدل التعليم عن بعد على أنه :"صيغة من صيغ تكنولوجيا التعليم معززا باستخدام الوسائل التقنية التي يمكن عن طريقها تحقيق الاتصال المزدوج بين المعلم والمتعلم من بعد ويتم ذلك داخل تنظيم مؤسسي يضمن توفير الاتصال المباشر كما يعتمد على انتاج مواد تعليمية، ويميل ذلك النوع من التعليم الى تعلم الجماهير على نطاق واسع ونشر المعرفة والعلم والثقافة لمن فاتتهم فرصة الدراسة ولجميع البشر دون تمييز بينهم"[4].

يلاحظ من التعريفات الثلاث الأخيرة أنها تشترك في النقاط التالية :

---

[1] M. Shah : Op cit .P 85.

[2] علاء صادق : الأسس النظرية للتعليم عن بعد، 14 سبتمبر 2006، http://moufouda.jeeran.com/archive/2006/9/94107.html تاريخ الاطلاع 2010/04/24.

[3] مصطفي عبد السميع محمد: مرجع سابق، ص12 .

[4] محمد عطا مدني : التعليم من بعد، أهدافه وأسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان- الأردن، 2007 ، ص18 .

- البعد المكاني بين المعلم والمتعلم.
- ضرورة وجود وسائط لنقل المعلومات والاهتمام بالاتصال بين المعلم والمتعلم .
- توفير فرص لمساعدة المتعلمين وتوجيههم معتمدين في ذلك على التعليم الذاتي .
- لا يقتصر التعليم عن بعد على نقل المعارف فقط بل يتعدى إلى تنمية المهارات المختلفة للمتعلم .
- الاستفادة من التقنيات الحديثة في الاتصال والتفاعل بين المتعلمين بعضهم ببعض وبينهم وبين المعلمين .
- تعميم التعليم لسائر البشر بمختلف اعمارهم ومؤهلاتهم وأماكن تواجدهم، وهذا ما يعني أن التعليم عن بعد مخصص للذين يمتلكون قدرات للتعلم أو لهم مستوى تعليمي سابق ويأملون في مواصلة التعلم بما في ذلك الذين يرغبون في تنمية مهاراتهم المهنية .

مما سبق يمكن القول أن تكوين المعلمين عن بعد هو نظام متكامل يتيح للمعلمين بمختلف مؤهلاتهم وخبراتهم التعليمية وأماكن عملهم، فرصا مساوية لاكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات، من خلال مجموعة من البرامج التكوينية المتنوعة تيسر لهم التكوين الذاتي، معتمدين في ذلك على مجموعة من الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة ذات الاتجاه الاحادي والثنائي وكذا على تكوينهم الذاتي.

ثانيا : نشأة وتطور التعليم عن بعد

" ترجع بداية التعليم عن بعد إلى عام 1840 عند إنشاء المكاتب البريدية المنظمة في بريطانيا التي قامت بدور مهم ومحوري في انتشار دروس المراسلة والتي تعد من وجهة نظر العديد من الخبراء أول صيغة نظامية لبرامج التعليم عن بعد" [1]، "ونحت كثير من دول العالم المتقدم هذا النحو فظهرت مؤسسات التعليم من بعد في أوربا وأمريكا واليابان والصين وأستراليا، كما ظهرت في دول أخرى مثل تايوان وتايلاند والهند"[2]، أما في العالم العربي ظهرت بوادر إنشاء مؤسسات التعليم عن بعد في العديد من الدول خاصة بعد الاستقلال، ففي الجزائر مثلا " جاءت فكرة إنشاء مركز يعمل على تعميم التعليم عن طريق المراسلة موجه لكل من يرغب فيه بغض النظر عن العمر والمكان والزمان مستعملة الوسائل المتاحة

---

[1] مصطفى عبد السميع محمد : الخطة العربية للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس ،2006، ص10.

[2] محمد عطا المدني : مرجع سابق ، ص ص19-20 .

كالوثائق المطبوعة والاذاعة والتلفزيون"[1]، وأخذ هذا المركز يطور مهامه ووسائله وبرامجه لمواكبة العصر خاصة مع تطور الثورة العلمية والتكنولوجية التي أصبحت تميز العصر.

كانت الخدمة البريدية الوسيط في نقل المطبوعات المكتوبة بين المتعلم والمعلم لذا سمي آنذاك بالتعليم بالمراسلة لكن اتساع نقل المعلومات باستخدام وسائل أكثر سرعة وانتشار كالبث الاذاعي والتلفزيوني والتسجيل الصوتي والمرئي جعل نظام التعليم عن بعد يخطو خطوة كبيرة نحو الانتشار والتطور في الكثير من البلدان، وساهم التطور السريع في تقنيات الاتصال الحديثة التي تشمل الاقمار الاصطناعية والحواسيب والانترنت في تمهيد الطريق إلى اعتماد التعليم عن بعد كنظام بديل عن النظام التقليدي للتعليم، خاصة في الجامعات أو ما يطلق عليه أيضا باسم التعليم المفتوح، حيث عرفت نهاية القرن العشرين بداية نشأة الجامعات المفتوحة أو الافتراضية أو جامعات التعليم عن بعد وتوسعت الفكرة لتجد تطبيقاتها في ميدان التدريب والتكوين بمختلف المنظمات، مما فسح المجال إنشاء هيئات ومؤسسات خاصة بإعداد برامج ومخططات للتكوين تعتمد فلسفة التعليم عن بعد .

ونظرا لاحتياجات المجتمعات المتزايدة على المدارس والمعلمين، وكما كانت تحديات القرن الحادي والعشرين قد بدأت تتطلب اتخاذ اجراءات تعليمية مرنة ومنفتحة وقليلة التكاليف خاصة مع التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات،" فقد اتجهت دول عديدة للاستعانة في تربية المعلمين بوسائل التعليم عن بعد إلى جانب الاساليب المعروفة والشائعة...وقد دعمت وزارات في البلدان الغنية كما في البلدان الفقيرة استخدام تقنيات التعليم عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين وخاصة منهم أولئك الذين لا يمكنهم التعلم على أساس التفرغ بسبب قيامهم بأعمال أخرى أو لأسباب عائلية أو شخصية "[2].

ثالثا: أسس التعليم عن بعد

أصبح التعليم عن بعد واحدا من نظم التعليم المعتمدة والرسمية في العديد من الدول ليحل محل النظام التقليدي الذي يفرض على المتعلم الحضور لقاعات الدرس في المؤسسات التعليمية ومقابلة المعلم وجها لوجه، فكان من نتائج تطور التكنولوجيا من جهة وتطور الاتصال وتقنياته وتطور الحواسيب من جهة أخرى إلى إنشاء ارتباط بين الثلاثة لإحداث

---

[1] نظرة تاريخية، موقع الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، www.onfed.edu.dz/cneg/historique.html، تم الدخول إلى الموقع بتاريخ 2010/01/01: على الساعة 18:30.

[2] خالد أحمد طه : مرجع سابق ص338.

ثورة في نقل عمليات التعليم من مؤسسات التعليم التقليدي إلى فكرة التعليم عن بعد، لذا هناك مجموعة من الأسس يرتكز عليها هذا النظام الحديث من التعليم وضحتها الخطة العربية للتعليم عن بعد فيما يلي[1] :

1- تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم ودعم تكافؤ الفرص التعليمية وتطبيقاتها في أنواع التعليم ومستوياته المختلفة .

2- إسهام التعليم في التنمية اسهاما حقيقيا غير تقليدي من خلال فتح مجالات وتخصصات جديدة لم يستطع التعليم التقليدي اتاحتها للدارسين .

3- ربط التعليم بالبيئة بشكل يعالج العديد من القضايا البيئية، ويسهم في تحقيق التنمية الشاملة .

4- استبدال نظام التعليم القائم على التلقين والحفظ والاستظهار بنظام تعلم ذاتي من شأنه أن يحقق إيجابية المتعلم في العملية التعليمية .

5- الافادة من التطورات الحادثة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات بما يحقق جودة التعليم وتحسين كفاءاته وفعالية المتعلم فيما يتعلمه .

6- بناء شخصية فعالة قادرة على العطاء وحل المشكلات والتنمية الذاتية وبالتالي التنمية المجتمعية .

7- الاسهام في دعم التوجه نحو التربية المستمرة مدى الحياة بشكل يتماشى والانفجار المعرفي وثورة المعلومات والثورة التكنولوجية وإزالة قيود التعليم ورهبته .

8- تغيير البنية الاجتماعية والأطر والأنساق الثقافية للمجتمع بإتاحة الفرص أمام جميع أعضاء المجتمع للتعلم وخاصة النساء اللاتي تحول ظروف مختلفة دون دخولهن للتعليم التقليدي ويكون من بينها غالبا عوامل متصلة بالعادات والتقاليد والأعراف.

9- إتاحة فرصة الحراك الاجتماعي لأبناء المجتمع، حيث أن تقسيم المجتمع إلى طبقات تقسيما حادا لا يتفق مع الديمقراطية والتنمية .

10- اتاحة فرص الحراك المهني في وقت يكون من الضروري على الفرد أن يغير مهنته كل فترة نتيجة لظهور مهن جديدة تعتمد غالبا على التقانات واختفاء مهن تقليدية.

11- اتاحة الفرص للمعاقين ممن تحول ظروفهم دون مواصلة التعليم العادي التقليدي الذي يلزم المتعلم بالحضور والانتظام في الدراسة .

---

[1] مصطفي عبد السميع محمد: مرجع سابق، ص 16.

12- اتاحة الفرصة للمتفوقين لإظهار تفوقهم والانتهاء من الدراسة في وقت أقل من زملائهم العاديين واختيار التخصصات التي تشبع تفوقهم .

13- خفض التكاليف التعليمية إلى درجة تجعلها في متناول الفرد العادي ذي الدخل المحدود مقارنة بتكاليف التعليم التقليدي .

14- تقليل الضغط على التعليم التقليدي عامة والجامعات التقليدية خاصة بإمكاناتهم المحدودة.

15- تقديم برامج للتنمية المهنية وما يندرج تحتها من برامج تدريب في مجالات متنوعة يحتاجها المجتمع .

وإذا كانت هذه الأسس التي يعتمد عليها التعليم عن بعد فإن التكوين عن بعد كأسلوب حديث في التكوين يستمد أيضا أسسه من هذه النقاط المذكورة سابقا، خاصة وأن نظام التربية عادة من يقوم بعملية التعليم عن بعد، بذلك يمكنه الاستفادة من خبرته وتجربته في هذا المجال للقيام بعملية تكوين المعلمين، وهو ما عملت به وزارة التربية الوطنية في الجزائر أثناء توجهها لتكوين المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط أثناء الخدمة نظرا للظروف التي يعيشها المعلمون والتي تنطبق في معظمها مع المبادئ الأساسية التي يقوم عليها التعليم عن بعد، فالمعلم يعتمد على التعلم كعنصر أساسي في التكوين .

رابعا: خصائص وأهداف التكوين عن بعد

1- خصائص التكوين عن بعد

هنـــاك عدة مبررات تدفع بالنظام التكويني إلى الأخذ بنظام التعليم عن بعد في تكوين المعلمين نظرا لما يتميز به هذا النظام من خصائص متمثلة فيما يلي :

1- عدم اشتراط تواجد المعلم أو المتكون مع المشرف المباشر على التكوين في مكان وزمان واحد مقارنة بالتكوين التقليدي .

2- يمكن هذا النظام المؤسسات التكوينية من تكوين عدد أكبر مما يمكن تكوينه باستخدام الطرق التقليدية .وهو ما تؤكده نسبة الحاملين للشهادات الجامعية بنظام التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح في الكثير من الدول المتقدمة و النامية .

3- المرونة في قبول الراغبين من المعلمين في التكوين وهذا يزيد فرصة التأهيل وتحســين المستوى العلمي والمهني، فلا يقتصر التكوين على تعليم المعارف بل يتعدى إلى

تنمية المهارات والكفاءات واتجاهات المعلمين نحو المهنة.

4- يخفض التكوين عن بعد التكلفة بالمقارنة مع التكوين التقليدي الذي يتطلب (قاعات دراسية، وسائل تعليمية، موارد بشرية ومالية ...إلخ) ويمكن من توصيل المعارف والمهارات لأكبر عدد ممكن وفي أي وقت بأقل ما يمكن من الامكانيات البشرية والمادية بالمقابل يعتمد التكوين عن بعد على إنتاج المواد التعليمية بكميات كبيرة (المطبوعة والمسموعة والمرئية أو معا، والأقراص مضغوطة، والحواسيب...) لمواجهة حاجات المعلمين المتزايدة ويتخذ هذا الانتاج صورة الشكل التصنيعي لتلك المواد مما يساهم في التنمية الاقتصادية .

5- وجود جهة مسؤولة عن عملية التكوين عن بعد تحدد أهداف التكوين وتعمل على تصميم البرامج التكوينية، وتوفر الأنشطة التكوينية المتنوعة وتقوم بتوزيع المواد التعليمية على المعلمين.

6- ايصال المعارف إلى المعلمين بمختلف الوسائل(مطبوعة، سمعية بصرية، مسجلة ...) والتحفيز على استخدام الوسائط الحديثة كالأقراص المضغوطة، الانترنت ...إلخ، مما يجعل الإقبال عليه كبيرا.

7- الاتصال بالمعلمين الذي يمثل أهم سمات التكوين عن بعد، يتم هذا الاتصال عن طريق الوسائط المتعددة المرئية والمسموعة والمكتوبة بين المعلمين والمكونين، كما يمكن استخدام التواصل الالكتروني من خلال شبكة الانترنت. أو بين المعلمين انفسهم لإحداث التواصل والتفاعل بينهم وتبادل الآراء والخبرات .

8- التعامل مع المعلمين على حسب قدراتهم الذاتية وسرعة خطاهم في التكوين والتعلم آخذا بعين الاعتبار الفروق الفردية مما يتيح الفرصة للمعلمين بالتكون حسب حاجاتهم وامكاناتهم والظروف المحيطة بهم .

9- اشتراك المعلم بشكل إيجابي في عملية التكوين فهو المسؤول على تحديد احتياجاته التكوينية، ويتحمل مسؤولية تكوينه الذاتي ليحقق أكبر قدر من احتياجاته التكوينية والمهنية.

10- تقوم الجهة القائمة على التكوين بعملية تقييم عمل المعلمين بالطرق والوسائل التي تجعل التكوين مميزا لدى المعلمين عن ذلك الذي كانت تزاوله أساليب التكوين التقليدية .

11- إمكانية استخدام الاتصال المباشر بصفة دورية أو عند الحاجة لمعالجة بعض المشكلات التي تواجه المعلمين في مسارهم التكويني.

2- أهداف التكوين عن بعد

يسعى التكوين عن بعد كنظام حديث إلى تحقيق أهداف عجزت الأنظمة التكوينية التقليدية في تحقيقها وتتمثل هذه الهداف فيما يلي :

1- تقديم الخدمات التكوينية والتعليمية لمن فاتتهم فرص التكوين أو مواصلة التعليم لأسباب تتعلق بظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والمكانية .

2- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التكوين والوصول إلى كل شرائح المعلمين باختلاف أعمارهم وخبراتهم في المهنة أو جنسهم أو المكان الذي يعملون فيه .

3- المساهمة في تكوين معلمين يمتلكون معارف ومهارات وقدرات تمكنهم من مواجهة المشكلات المهنية والاجتماعية وإيجاد الحلول الملائمة لها بالاعتماد على قدراتهم الذاتية .

4- إسهام التكوين في التنمية إسهاما حقيقيا غير تقليدي من خلال توفير فرص التعليم والتكوين في مختلف مجالات المعرفة والعلم وذلك للاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الشاملة للموارد البشرية .

5- تحقيق مبدأ التكوين المستمر أو التعليم مدى الحياة، فقد أصبح ضرورة ملحة في هذا العصر ليمكن المعلمين من مسايرة التطورات المعرفية والتقنية المستمرة ، فالتكوين عن بعد يتمتع بالمرونة الكافية لمساعد المعلمين في تحسين مستواهم وصقل خبراتهم وتنمية مهاراتهم وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو المهنة.

6- تلبية حاجيات المعلمين المهنية والاجتماعية فالتكوين يساعد على رفع مستواهم المعرفي والثقافي مما يسمح لهم بالارتقاء في الوظيفة إلى مناصب أخرى وهو ما يرفع من مكانتهم الاجتماعية ويحتلون مركزا اجتماعيا مرموقا في المجتمع .

7- تيسير عملية التكوين في أماكن العمل والجمع بين التعليم والتعلم بدلا من الحضور إلى مراكز وأماكن التكوين وهو ما توفره البرامج التكوينية التي تلبي متطلبات النظام التربوي وخطط التنمية المستدامة على أسس علمية وبتقنيات حديثة ومتطورة .

خامسا: بعض الدراسات عن تكوين المعلمين عن بعد

نظرا لمطالب بعض الدول الأعضاء في منظمة اليونسكو للحصول على توجيهات بشأن تنفيذ برامج التعليم عن بعد للمعلمين أجريت مجموعة من دراسات الحالة لمعرفة مدى فعالية التعليم عن بعد في تدريب وإعداد المعلمين، وأنواع البرامج والمناهج المقدمة من

طرف المنظمات والهيئات القائمة على عملية تكوين المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ثم علاقة وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة في تطوير أشكال إعداد وتكوين المعلمين وتنميتهم مهنيا. تمثل هذه الدراسات من ضمن الأنشطة الرئيسية في البرامج المعتمدة لمنظمة اليونسكو في مجال التربية، تعمل على مساعدة الدول الأعضاء لتجديد أساليب تكوين المعلمين على جميع المستويات، باستخدام التعليم عن بعد والتعليم المفتوح كأحد الطرق الفعالة في عملية التنمية المهنية للمعلمين للتكيف مع مجتمع المعلومات، وهي أيضا نتيجة " للتوصيات المتعلقة بالمعلمين واستخدام التعليم عن بعد التي خرج بها كل من (المؤتمر العالمي للتعليم العالي في باريس أكتوبر 1998، والمنتدى العالمي للتعليم داكار نيسان/أبريل 2000 والدورة السابعة المشتركة بين منظمة العمل الدولية ولجنة اليونسكو بشأن أوضاع المدرسين جنيف سبتمبر 2000)"[1]، حيث تصنف هذه الدراسات إلى أربع مجالات هي:

– **مجال التأهيل والاعداد الأولي للمعلمين**[2]: استخدمت بعض الدول التعليم عن بعد طريقا لتوفير التأهيل الاولي لعدد كبير من المعلمين سواء الملتحقين الجدد بالتدريس أو من ذوي الخبرة غير المؤهلين، فالتلفزيون الصيني لكلية المعلمين والمعهد الوطني للمعلمين في نيجيريا لديهما خبرة طويلة في هذا المجال، فبرامجها تعكس تحولا نحو الاتجاه إلى المزيد من تدريب المعلمين، وأصبحت جزءا من السياسة الرسمية في نظام التعليم لتلك الدول، كما تطبق الجامعة المفتوحة في بريطانيا برنامج تأهيل للذين يرغبون في الالتحاق بالتعليم.

– **مجال التدريب أثناء الخدمة**[3] : لم يعد ينظر إلى التعليم عن بعد على أنه مخصص للتكوين الأولي للمعلم، وبالتالي أستخدم أيضا لرفع وتحسين المهارات، وتعميق معارف المعلمين أثناء الخدمة، تركز عليه بعض البرامج التدريبية على نطاق واسع في حين يستهدف بعضها الآخر في تدريب مجموعات متخصصة، ويتم تناول هذا البرامج إما من قبل أفراد أو مجموعات من المعلمين الذين يتم تشجيعهم على المشاركة فيها من مكان عملهم في المدارس، وتعد البرازيل من الدول التي أخذت بزمام المبادرة في توفير برامج تحسين مهارات المعلمين من خلال محطة تلفزيونية خاصة، أما الجامعة المفتوحة أنديرا غاندي في الهند لديها عـــدد من البرامج في مجال تدريب المعلمين، كما تقدم أيضا في جامعة جنـــوب

[1] B. Robinson, H. Perraton, C. Creed : Teacher Education Through Distance Learning (Technology, Curriculum, Cost, Evaluation) Paris: UNESCO, 2001, p IV.
[2] B. Robinson, and authors : Op cit , p 2.
[3] Ibid, p 2.

إفريقيا برامج لتكوين المعلمين أثناء الخدمة.

- **مجال إصلاح المناهج الدراسية**[1] : يمكن أن يكون للتعليم عن بعد دور في برامج إصلاح المناهج الدراسية التي تهدف إلى تغيير إما المحتوى أو عملية التعليم، ففي جنوب افريقيا يعتمد نظام التربية على التعليم المفتوح واستخدام الاذاعة لتحسين تدريس اللغة الإنجليزية، وفي منغوليا يستخدم المطبوعات والإذاعة لإعادة توجيه المعلمين إلى التغييرات في المناهج الدراسية وطرق التدريس. بينما في الشيلي واستجابة لمبادرات السياسية العامة للتعليم الرامية إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس تم تبني نمط التعليم عن بعد لدعم المدرسين لتلقي هذه المواضيع.

- **مجال التطوير الوظيفي للمعلمين**[2] : واستخدم التعليم عن بعد في تطوير الوظيفي للمعلمين في غرب افريقيا ويهدف إلى رفع مستوى المعلمين وتأهيلهم لبلوغ مناصب أعلى من وظيفة التدريس كأن يصبح مدير مدرسة أو مفتش أو العمل في كلية المعلمين، فكلها بحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة .

لقد اخترنا 04 دراسات حالة من بين الدراسات في مجال تدريب المعلمين عن بعد أثناء الخدمة المناسبة لهذا البحث سنقدم عرضا مختصرا لها فيما يلي :

1- دراسة حالة التجربة الصينية:

مثل معظم برامج التعليم عن بعد فإن برنامج تعليم المعلمين عن بعد في الصين ينطلق أساسا من فكرة تعليم الكبار، ويستهدف هذا البرنامج في المقام الأول المعلمين العاملين في المدراس مركزا على التدريب أثناء الخدمة، ويسهر على هذه المهمة نوعان من المؤسسات القائمة على برامج التعليم عن بعد وهما، "النوع الأول يشير إلى مدارس تدريب المعلمين عن بعد المتخصصة، والنوع الثاني يشمل الكليات والمدارس المعاهد التابعة للجامعات التقليدية "[3]، وقد لعب التعليم عن بعد في الصين دورا مهما في تطوير تكوين وتعليم المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية، وتم الاعتماد عليه في مواجهة تكوين وتأهيل العدد الهائل والكبير من المعلمين غير المؤهلين خاصة الذين يعملون في المناطق الريفية، وكذلك الطلب المرتفع والمستمر على المؤهلات اللازمة للتدريس والتعليم . ووفقا للمشروع الذي وضعته

---

[1]B. Robinson, and authors : Op cit , p 3.

[2] Ibid, p 3.

[3]H. Perraton, B. Robinson & C. Creed (Eds): International Case Studies of Teacher Education at a Distance Volume 12, Bibliotheks- und Informationssystemder Universität Oldenburg ,2007,p30.

وزارة التربية والتعليم في الصين فإنها تعمل على تأهيل المعلمين في المرحلة الابتدائية ورفع مستواهم للحصول على شهادة جامعية بتوفير التكوين أثناء الخدمة على مدى ثلاثة سنوات. ولتحقيق هذا الهدف تم اشراك كل من المؤسسات المتخصصة في تدريب المعلمين ودعمها بالمؤسسات المتخصصة في التعليم عن بعد لتحقيق هذا الهدف، ومن أجل ذلك بدأت سلسلة من البرامج التدريبية تستهدف فئات مختلفة منها المدرسين في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ومدراء المدارس الابتدائية والثانوية، وتدعو وزارة التعليم الصينية بقوة إلى استخدام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد إلى جانب التعليم التقليدي للتكوين والتعليم المباشر وجها لوجه .

ويجري تدريب المعلمين أثناء الخدمة عن طريق القنوات الفضائية التابعة لتلفزيون الصيني بكلية المعلمين التي من مسؤوليتها الرئيسية [1]:

– توفير التعليم المستمر أثناء الخدمة لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية

– توفير التعليم المستمر لفائدة الموظفين الاداريين في التعليم الابتدائي ومديري المدارس الثانوية .

حيث استفادت كلية المعلمين في الصين من القنوات الفضائية الحكومية للوصول إلى عدد كبير من المعلمين غير المؤهلين في المدارس الابتدائية للحصول على شهادات في التعليم الابتدائي .

قام أحد الباحثين بدراسة ميدانية في سنة 2001 في بعض المقاطعات الصينية، ومن خلال بعض المحادثات غير الرسمية التي أجراها مع القادة والمعلمين المشاركين في برامج إعداد وتكوين المعلمين في الجامعات عن طريق التعليم عن بعد، تمكن من الإجابة عن مدى فعالية برامج تدريب المعلمين عن بعد في الجامعات فأكد ما توصلت إليه التقارير والنشرات ووثائق الجامعات الرسمية من فعالية برامجها في عملية تكوين وتدريب المعلمين وهو " أن عددا كبيرا من معلمي الابتدائي والثانوي في الصين الذين يعملون في المناطق النائية والريفية في الواقع تم رفع مستواهم العلمي وتحسين مؤهلاتهم ومهارتهم التعليمية عن طريق برامج التعليم عن بعد التي تقدمها الفضائيات التابعة لكلية المعلمين والتعليم بالتلفاز الصيني"[2] لأنها أعطت لهم فرصة للتكوين والتعلم دون التخلي عن وظائفهم في المدرسة، ومن جهة

[1] H. Perraton: op cit , p32.
[2] Ibid, P36.

أخرى فإن البرامج التدريبية التي تقدمها الكلية ذات جودة ونوعية عالية، فمن يشرف على إعداد العروض التلفزيونية وتأليف الكتب المدرسية هم أساتذة الجامعة والمختصين في التعليم والتدريس في الصين .

2- دراسة حالة التجربة البرازيلية :

يحظى موضوع تدريب المعلمين بشعبية كبيرة في الوسط التعليمي البرازيلي، بسبب تدني مستوى إعداد الطلبة الذين يلتحقون بالتدريس اعدم تلقيهم للمضامين وطرق التدريس بشكل جيد أثناء التكوين الأولي . أما بشأن تدريب المعلمين فعادة ما تصدر من قبل الدولة أو السلطة القائمة على التعليم، دعوة أو توصية وفي معظم الأحيان أمر مباشر موجه للمعلمين للحضور إلى دورات تدريبية، غير أن عدد قليل من المدارس يتمكن من اتخاذ قرار بشأن نوع التدريب الذي يريده المعلمون على أساس أداءهم وحاجاتهم، بينما هناك عدد من المدارس لم تتمكن من اتخاذ قرار للحصول على تدريب لمعلميها، ويتم التدريب في كثير من الأحيان خلال ساعات العمل، " وتؤكد المدرسة الوطنية للمسح مرارا وتكرارا أن ما يزيد على 60% من المدرسين يطالبون بتلقي نوعا من التدريب خلال السنة الدراسية "[1]، وهذا يدل على قلة فعالية هذا النوع من التدريب، مما أدى إلى استخدام التعليم عن بعد في العديد من برامج تدريب المعلمين التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي أو هيئات تابعة لقطاع التربية والتعليم أو مؤسسات أجنبية من خلال شبكة الانترنت، وتوفر الحكومة ثلاثة قنوات تعليمية رئيسية " قناة التلفزيون التعليمية وقناة التلفزيون الثقافية والقناة المدرسية التي تقدم عدة فرص للمعلمين من أنواع التدريب الرسمي وغير الرسمي "[2] .

أُستخدم التلفاز كوسيلة من وسائل الإعلام في خدمة التعليم والمعلمين، حيث يقدم برنامج تلفزيوني مدته 15 دقيقة تبثه قناة المستقبل البرازيلية - قناة تعليمية ترعاها 14 مؤسسة غير حكومية- يبث يوميا في جميع أنحاء البرازيل موجه لجمهور معلمي الابتدائي والثانوي والمربين والآباء والمشاهدين عامة، يركز على القضايا الأساسية الخاصة بالتعليم الغرض من هذا البرنامج مساعدة المعلمين بصفة خاصة وأكثر فعالية في المسائل العملية المتعلقة بالعملية التعليمية، يعمل لتحقيق أربعة أهداف رئيسية هي [3]:

[1] H. Perraton: op cit P 88.
[2] Ibid, P 88.
[3] Ibid, p 89.

- نشر نتائج البحوث وكذلك التجارب الناجحة والتدخلات حول الموضوعات ذات الاهتمام بالتعليم.
- تقديم الدعم للمعلمين لمساعدتهم وتحفيزهم لتغيير الأفكار والممارسات التعليمية .
- الرد على الأسئلة التي يقدمها الجمهور ذات الصلة بقضايا التعليم العملي في أنشطتها اليومية أو الحياة المدرسية.
- توفير إطار جديد للتنمية المهنية للمعلمين.

يشكل هذا البرنامج تحولا ملحوظا في أشكال تدريب المعلمين التي سبقته، لأنه يعتمد على منهج جديد لحل مشاكل المعلمين ودعم فكرة التعليم المستمر خارج المدرسة وتنمية مهارات المعلمين في تطبيق تقنيات وأساليب التعليم الحديثة، من خلال المناهج التي يعدها هذا البرنامج والتي يشارك في إعدادها كل من له صلة بهذا البرنامج من حكومة ومؤسسات تعليمية وخبراء التربية وكذلك المشاهدين والمعلمين بصورة خاصة، ولا تنتهي مهمة هذا البرنامج بنهاية البث بل هناك عملية متابعة ما بعد البث تقوم بها بعثة من التلفزيون تقوم بمتابعة أنشطة المعلمين وتحفيزهم على التفكير والتأمل واستخدام ما تعلموه في فصولهم المدرسية، "باختصار فإن قناة تلفزيون المستقبل تهدف إلى تطوير مفهوم التعليم في المجتمع وتعمل بدورها على تحفيز الأفراد بصفة عامة والمربين بصفة خاصة على التفكير في التعليم، وتساهم بوسائلها الفعالة في المساعدة على حل المشكلات التربوية التي يعاني منها المجتمع "[1]، أما عن استخدامات البرنامج التلفزيوني فتتمثل فيما يلي :

- يستخدم المعلمون البرنامج في تحسين مهارات القراءة والكتابة للطلاب في المدارس الريفية، وكيفية تسيير المكتبات المدرسية وتحفيز الطلبة على المطالعة وتحسين مستواهم الثقافي والعلمي.
- استخدام المعلمون لأشرطة فيديو البرنامج في تعزيز العلاقات بين أفراد الأسرة والمدرسة تهتم بعدة مواضيع من بينها الجنس العنف والعلاقات الأبوية ومسائل أخرى عامة تخص الأطفال القصر والشباب.

بالإضافة إلى ما يقدمه البرنامج هناك وسيلة أخرى يستخدمها للاتصال بالجمهور تتمثل في الشبكة المحلية للتواصل بالمجتمع لها أدوار عدة، منها مساعدة البرنامج على تحديد احتياجات المشاهدين والمعلمين على الخصوص و تقديم اقتراحات في كيفية استخدام البرامج

[11] H. Perraton: op cit, P 92.

لمعالجة المشكلات والقضايا التي تواجههم، وخلق بيئة تبادل المعلومات والخبرات بين أعضاء الشبكة المحلية، ومن وظائفها الرئيسية تشجيع المعلمين على استخدام التلفزيون كوسيلة للتعليم، فبعد خمس سنوات من توزيع أجهزة الفيديو وشاشات التلفزيون والهوائيات على معظم المدارس من قبل الحكومة إلا أن التقارير تظهر أن الكثير من المدراس في المناطق الريفية تمتلك هذه الأجهزة لكن معظم المعلمين لا يقبلون على استخدامها، "مع العلم أن أكثر من 40.000 معلم يشارك في هذه البرامج "[1] لا يزال التعامل مع الاجهزة من طرف المعلمين يشكل عائقا أمام استخدام هذه المعدات في المدارس، نتيجة لذلك بذلت الشبكة المحلية مجهودات كبيرة في مساعدة وتحفيز المعلمين على تغيير أفكارهم وممارساتهم نحو استخدام الفيديو لأغراض تعليمية داخل وخارج الفصول الدراسية، مما أدى إلى زيادة استخدام وفعالية الوسائل التعليمية والتربوية في المدارس .

يمكن القول أن تجربة البرازيل تعد من التجارب الفريدة من نوعها ويمكن أن نستخلص منها الكثير من الدروس والأفكار المفيدة في المناهج والتكنولوجيات اللازمة لتدريب المعلمين، فهي تقترح سبل زيادة الربط بين المعلمين في الفصول الدراسية والعالم الخارجي والربط بين المعلمين والأولياء والطلاب، وتؤكد على أن التدريب والتطوير المهني لا يكون فعالا إلا إذا اعتبر أن التدريب مسؤولية شخصية ضمن مبدأ التعليم المستمر الذي تسعى إليه المناهج التدريبية، وأخيرا فإن برنامج التدريب التلفزيوني في البرازيل يستند على عرض الحياة الواقعية للمعلمين ومناقشة الممارسات التي تواجههم بحيث يخلق مناخ يسمح لهم بمشاهدة ومقارنة مجهوداتهم مع أقرانهم في العمل .

3- دراسة حالة التجربة المصرية:

كما هو الحال في معظم البلدان يواجه التعليم في مصر تحديات العولمة وعصر المعلومات، وعن طريق التكنولوجيا الحديثة يمكن الحد من الحواجز التي تقف أمام عملية تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، فكلا النوعين من التدريب يحتاج إلى تطوير واستخدام أحدث التقنيات لتنفيذ الاتجاهات الجديدة في المناخ الدراسي، لهذا استعانت شبكة التدريب عن بعد في مصر بالكثير من الدراسات والتجارب في مختلف البلدان كتجربة الصين و اليابان وإندونيسيا والمغرب وبريطانيا والمانيا...، وبما أنه لا يوجد نظام مثالي يصلح لجميع الحالات والدول، تم تصميم نظام يتناسب مع حتمية تدريب الأعداد الكبيرة والمتزايدة من

[1] H. Perraton: Op cit , P100.

المعلمين أثناء الخدمة مما يجنبهم التخلي الطويل عن أماكن عملهم ويلبي حاجتهم الملحة في التدريب لمواكبة كل جديد في تقنيات التدريس والمناهج الدراسية، باستخدام أساليب ووسائل حديثة تسهم في رفع الكفاءة وتحسين الأداء .

ولتزويد المعلمين بالتدريب أثناء الخدمة بشكل سريع أنشأت وزارة التربية والتعليم المصرية الشبكة القومية للتدريب عن بعد بحلول سنة 1996، "وتشمل هذه الشبكة على 38 مركزا للتدريب الثابت والمتحرك تعمل باستخدام قنوات الاتصال عالية السرعة (كوابل الألياف البصرية) أو عن طريق القمر الصناعي العربي (عرب سات 2ب)، وهذه الشبكة قادرة على تدريب أكثر من(5000) متدرب في نفس الوقت في كافة محافظات مصر "[1].

أ- أسباب إنشاء الشبكة:

إن اتخاذ قرار إنشاء الشبكة القومية للتدريب عن بعد في مصر ناتج عن عدة اعتبارات هي[2]:

- عدد المعلمين المستهدفين في هذا التدريب يقترب من حوالي مليون معلم .
- تواجد عدد كبير من المدرسات في مناطق بعيدة يصعب انتقالهم إلى أماكن التدريب.
- تجنب ابتعاد عدد كبير من المعلمين عن مدارسهم لفترة طويلة.
- الحاجة الملحة إلى تأهيل عدد كبير من المعلمين سنويا لاستخدام الاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية واللحاق بركب التكنولوجيا والتقنيات المتطورة .
- المراكز المتاحة للتدريب ليست كافية لتغطية كافة المحافظات.
- الحاجة الماسة إلى الاستفادة من الجهود التي يبذلها الخبراء والأساتذة في الجامعات.
- الحاجة إلى تأسيس اتصال بين المدربين ذوي الخبرة وسياسات التعليم والمدرسين.

ب- أهداف إنشاء الشبكة:

تتمثل أهداف الشبكة القومية للتدريب عن بعد في[3]:

- تحسين مستوى أداء المعلمين.
- تعريف المعلمين بأحدث المصادر والكتب.
- تحسين قدرات المعلمين في مجال التقويم.

[1] ضياء الدين عبد الشكور زاهر، محمود مصطفى قمبر: الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، 2005، ص 48.

[2] H. Perraton: op cit , P108.

[3] Ibid, P110.

– تقديم أحدث الاتجاهات في مجال الوسائل التعليمية .
– تكامل العملية التعليمية مع الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.
– تشجيع الندوات لمناقشة المشاكل المتصلة بالعملية التعليمية وإدارة المدرسة.

جـ – دور الشبكة في تدريب المعلمين :

حسب الاحصائيات التي يعرضها "موقع وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية في قسم التدريب من خلال الشبكة"[1] ، فإن أكبر نسبة من المتدربين المشاركين في التدريب من خلال الشبكة القومية إلى غاية سبتمبر2010 تمثلها فئة المعلمين (في جميع مراحل التعليم العام) حيث تصل إلى 52% [2]، وفي هذه الفئة يمثل المعلمون في مرحلة التعليم الابتدائي أكبر نسبة من المشاركين في التدريب مقارنة ببقية مراحل التعليم إذ يمثلون بنسبة 30%[3] . حيث تقدم الشبكة للمعلمين دورات تدريبية في المجالات التالية :

– مقررات المناهج الجديدة لجميع المراحل التعليمية .
– تعليم اللغة الانجليزية بالتنسيق مع الجامعة الأمريكية بالقاهرة .
– تعليم اللغة الفرنسية بالتنسيق مع المركز الثقافي الفرنسي .
– برامج التقويم التربوي للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
– برامج تدريب المعلمين الجدد .
– فصول دراسية خاصة بالمعلمات .

بذلك تسعى شبكة التدريب عن بعد إلى إيجاد الطرق الفعالة للوصول إلى المعلمين عن طريق مراكز التدريب الثابتة بالمحافظات التي تستخدم قنوات الاتصالات عالية السرعة (الألياف البصرية) والأقمار الصناعية، بالإضافة إلى المركز القومي للامتحانات والتقييم ومركز تطوير المناهج والبحوث، وتعتمد منهجية التدريب في هذه المراكز على عقد مؤتمرات الفيديو التابعة للشبكة، التي من خلالها يتم تحديد فئات المعلمين المستفيدين من التدريب واحتياجاتهم ومستوى البرامج المناسب لهم واستخدام الأساليب المتنوعة للتدريب (مجموعات النقاش وورشات العمل) مع إعداد وتوزيع المواد التعليمية والمنشورات عليهم ولقد شملت انجازات الشبكة في مجال تدريب المعلمين ما يلي:

– تقديم برامج تتعلق بشرح المناهج الدراسية الجديدة .

[1] http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/knowledge/Training/

[2] أنظر الملحق رقم (01) الشكل رقم (01).
[3] أنظر الملحق رقم (01) الشكل رقم (02).

– تعميق طرق استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة .

– إشراك المعلمين في دورات تعلم اللغات الفرنسية والانجليزية بتوفير الموارد التعليمية المختلفة (أشرطة الفيديو والأقراص المدمجة) .

– توفير البحوث والدراسات والخبرات الحديثة للمعلمين.

– اختبار وتقييم أداء المعلمين في مجال أساليب التقويم وكذلك في العملية التعليمية ككل.

– إنشاء مدارس لتدريب وتطوير مهارات المعلمات في الفصل بجميع المحافظات .

ومن أجل تقييم أداء الشبكة تم إعداد استبيان استند على أراء المشاركين في برامج التدريب عن بعد ،" وقد وجه الاستبيان إلى عينة من المدربين والمتدربين المشاركين في 384 برنامج تمت تنفيذها في الفترة ما بين جانفي 1999 و ديسمبر 2000، كان الهدف منه الحصول على أراء ووجهات نظر موضوعية حول محتوى العروض وكيفية الاستفادة من الدورات، ووضع قائمة من الاقتراحات والتوصيات، حيث تناول النقاط التالية "[1] :

– الإجراءات ما قبل المشاركة في الدورات: بمعرفة الوقت والمكان والمحتوى والوثائق والنشرات.

– تنفيذ البرنامج : ويشمل طرق التدريب، وتفاعل المشاركين في التدريب (مدربين ومتدربين)، والجوانب السلبية والإيجابية لعملية التنفيذ فضلا عن التوصيات المقترحة.

– الجوانب التقنية والتكنولوجية : وشمل معدات الشبكة، وكفاءة الموظفين، والجوانب السلبية والإيجابية للمعدات وكذلك التوصيات المقترحة .

" وقد أجري الاستبيان في الفترة ما بين 01 أفريل إلى 31 ماي 2001 وشمل كل من في مراكز البحوث المتعلقة بالعملية التعليمية (مركز تطوير المناهج، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المركز القومي للامتحانات والتقويم)، مركز التعليم لمحو الأمية وتعليم الكبار، مكاتب الاستشاريين للتعليم العام والتعليم المهني، الفصول الدراسية للمدرسات ودور الحضانة وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤسسات المتعاونة مع وزارة التربية والتعليم، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، المركز الثقافي الفرنسي"[2].

توصلت نتائج الاستبيان إلى أن الشبكة نموذج ناجح في تدريب جميع موظفي التعليم وساعدت على[3]:

---

[1] H. Perraton: Op cit , P127.
[2] Ibid, P128.
[3] H. Perraton: Op cit, P.128.

- ضمان استقرار العملية التعليمية والمتدربين في أماكن عملهم .
- التعاون بين المختصين في التدريب.
- تأسيس مفاهيم موحدة للمناهج.
- الوصول إلى مجموعة واسعة من المتدربين.
- التفاعل والتعاون بين الهيئات التنموية .
- ربط المجتمع التعليمي ببعضه البعض في جميع أنحاء مصر.

أثبتت التجربة المصرية في تدريب المعلمين عن بعد مفهوما جديدا لتعزيز فعالية التعليم عن بعد خاصة مع الأعداد الكبيرة من المعلمين، وساعدت الشبكة في خفض النفقات والجهود المبذولة مقارنة بالتدريب التقليدي، وقد حقق هذا المشروع فعاليته في التدريب على اللغة الانجليزية والفرنسية وكذلك في مجال المناهج الدراسية، كما أنشأ المشروع صلة بين واضعي السياسيات التعليمية والمدرسين، كما أثبتت هذه التجربة أيضا التزام مصر بتطوير قدرات المعلمين وتعزيز وضعهم المهني وتحسين أداءهم ومهاراتهم التعليمية والمعرفية وسيكون لذلك تأثير كبير على العملية التعليمية .

4- دراسة حالة التجربة الجزائرية :

يعد التكوين من مدخلات التعليم الأساسية إذ صار موضوعا هاما لدى الباحثين والمربين والساسة، لهذا كانت عملية تحسين مؤهلات العاملين في قطاع التربية من أحد السمات الأساسية لإصلاح النظام التعليمي في الجزائر، حيث شملت هذه العملية كل المعلمين والأساتذة أثناء الخدمة، فشروط التوظيف بالتعليم الابتدائي منذ الاستقلال إلى غاية تعديل قوانين عمال التربية سنة 1990 لم تكن تشترط مستوى وشهادات عليا، مما خلف عدد هائل من المعلمين المرسمين لا يمتلكون مستوى تأهيل يتماشى مع التجديدات والاصلاحات التي تعرفها المنظومة التربوية في الوقت الراهن بالإضافة إلى ما جاء في القوانين الجديدة الخاصة بالموظفين المنتمين لسلك التربية الصادر في سنة2008 الذي يفسح المجال للمؤهلات الجامعية بالالتحاق بقطاع التعليم، هذا ما خلق عدم توازن في المستوى التأهيلي بين المعلمين القدامى والأساتذة حديثي العهد بالتعليم وكان الاختلاف حتى في التسمية "معلم مدرسة ابتدائية"[1] بالنسبة للمعلمين غير الحاصلين على شهادة ليسانس في التعليم العالي" أستاذ

[1] انظر الملحق رقم(08): المادة 32 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429هـ الموافق لـ 11 اكتوبر سنة 2008.

مدرسة ابتدائية" للحاصلين على شهادة ليسانس في التعليم العالي، مما أدى إلى التفكير في تحسين مستوى تأهيل معلمي المدرسة الابتدائية ليعتمد التعليم على قاعدة واحدة من المدرسين ذوي الكفاءة المهنية الجيدة ومستوى تأهيل مشترك.

للوقوف على وضعية المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط من حيث المستوى التأهيلي يمكن أن نعرض الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح وضعية المعلمين في السنة الدراسية 2006/2005.

المرحلة التعليمية	عدد المعلمين والأساتذة	حاصلون على شهادة بكالوريا	النسبة%	حاصلون على شهادة جامعية	النسبة%
التعليم الابتدائي	171 310	60 464	35.29	22 684	13.24
التعليم المتوسط	108 249	49 790	46.00	15 440	14.26
المجموع	279 559	110 254	39.43	38 124	13.64

المصدر : تقرير الندوة الوطنية حول التكوين أثناء الخدمة الخاص بالمدرسين[1]

ما يوضحه الجدول رقم (05) وجود نسبة منخفضة تقارب 14% من المعلمين والاستاذة في التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط لديهم شهادة جامعية، وهي نسبة لا تلبي حاجات التعليم من المدرسين ذوي الكفاءات والشهادات العليا، ويعني ذلك أيضا أن حوالي242000 معلم وأستاذ غير الحاصلين على مستوى تعليم عالي سيشكلون أحد أهداف اصلاحات منظومة التربية، على أساس أن المناهج الجديدة في التعليم ترتكز على كفاءات المتعلم وتطالب من المدرس أن يكون موجه ومسير للعملية التعليمية، وهذا ما يفرض على المدرس التكوين المستمر لامتلاك المهارات الحديثة في عملية التدريس والحصول على مستوى عال من التأهيل.

لقد وضعت وزارة التربية الوطنية استراتيجية تهدف إلى التكفل بنسبة 86.36% من المعلمين والأساتذة وإدماجهم في عملية تكوين عن بعد لتحسين المستوى في إطار التكوين

[1] التكوين أثناء الخدمة الخاص بالمدرسين: الندوة الوطنية 23 جويلية 2005، تكوين المكونين، المستجدات التربوية، موقع الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، ملف (ميكروسوفت باور بوانت) تم تحميله بتاريخ 17 سبتمبر 2010 على الساعة 21:34 من الموقع : http://www.onefd.edu.dz/manachir/formation.ppt،ص02.

أثناء الخدمة لمدة (03 سنوات لمعلمي التعليم الابتدائي و04 سنوات لأساتذة التعليم المتوسط)، وسيتم دعم هذا النظام من قبل المؤسسات الجامعية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (المدرسة العليا للأساتذة وجامعة التكوين المتواصل) التي تسهر بالاشتراك مع الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد على تقديم الدروس بالمراسلة وتنظيم الدورات التكوينية المباشرة للمعلمين والاستاذة في المؤسسات التربوية التابعة لمديريات التربية لكل ولاية .

أ- المعنيين بالتكوين في التعليم الابتدائي :

إن كل المعلمين في التعليم الابتدائي غير الحاصلين على شهادة ليسانس تعليم عالي معنيين بالتكوين، بينما يستثني منهم المعلمون الذين تجاوز سنهم 50 سنة على أساس أن دوافعهم واستعداداتهم للتكوين ستكون منخفضة مقارنة بزملائهم الأقل منهم سنا، ولهذا فإن خطة التكوين ستشمل بعد الغاء هاته الفئة 136000 معلم تعليم ابتدائي، وعلى جميع هؤلاء الالتحاق بعملية التكوين عن بعد مهما كان سنهم أو مستواهم التأهيلي.

ب- خطة التكوين:

لتحقيق هذا الهدف وضعت وزارة التربية الوطنية خطة لمدة 10 سنوات تبدأ بالسنة الدراسية 2006/2005 وتنتهي بالسنة الدراسية 2015/2014، وأعدت برنامجا حسب العدد وتاريخ التكوين بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي لتأطير(06) دفعات[1] عن طريق معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم الموزعة عبر الوطن .

انطلق التكوين في سنته الأولى 2005 بمنح الأولية للمعلمين المرسمين الحاصلين على شهادة بكالوريا ولم يكملوا مسارهم الدراسي الجامعي، هذا ما جاء عقب نهاية المؤتمرات الجهوية التي عقدت في 31 ماي 2005 بالجزائر العاصمة وقسنطينة وهران وورقلة التي اتفقت على أن الأولوية لتكوين معلمي المدراس الابتدائية ستكون لمعلمين المرسمين في مناصبهم ولم يبلغوا السن 45 سنة ولديهم شهادة بكالوريا، ثم يبدأ في السنوات الموالية العمل على تكوين بقية المعلمين غير الحاصلين على شهادة بكالوريا .

ج- طريقة التسجيل :

يطلب من المعلمين المعنيين بالتكوين بالتسجيل على مستوى مقاطعة مفتشية التعليم التي ينتمون إليها وبعد تقديم ملفاتهم إلى مديرية التربية قبل نهاية شهر جويلية تحول إلى

---

[1] أنظر الملحق رقم (01)

معاهد التكوين وتحسين المستوى الجهوية قبل 10 أوت لضبط قوائم المسجلين وإعادتها إلى مديرية التربية قبل 20 سبتمبر.

د- استراتيجية التكوين عن بعد

يتحصل المعلمون على تأهيل أكاديمي وفق ما تقدمه معاهد تكوين معلمي التعليم الابتدائي والمدرسة العليا للأساتذة من برامج رسمية للتكوين الأولي وبذلك يمكنهم الحصول على شهادة تعليم عالي بعد التكوين لمدة 03 سنوات .

يتم التكوين عن بعد ذاتيا حيث تكون المشاركة فيه إجبارية على كل المعلمين المعنين بالتكوين، كما يمكنهم الاستفادة من التكوين المباشر في أوقات التي يكونون فيها خارج العمل (خاصة في عطلة الفصلية) حيث يتلقون دورات تكوينية في المراكز التي تحددها مديرية التربية لكل ولاية، ويشرف على هذا الدورات التكوينية كل من أساتذة معاهد تكوين المعلمين أو أساتذة التعليم المتوسط أو التعليم الثانوي وأساتذة التعليم العالي الذين تستدعيهم مديريات التربية للمشاركة في هذه العملية.

ويستند هذا التكوين على بعض وسائل التعليم عن بعد يعدها الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المتمثلة في المطبوعات والأقراص المضغوطة ويمكن الاطلاع على موقع شبكة الأنترنت الخاص بالديوان للحصول على الدروس الخاصة بكل سنة من سنوات التكوين، تتكفل مقاطعة مفتشية التعليم الابتدائي بتوزيع المطبوعات أو الإرساليات والاقراص المضغوطة على المعلمين المعنيين بالتكوين وافادتهم بكل ما يحتاجونه من تنظيمات وقرارات تخص مكان وتاريخ وزمن الدورات التكوينية وإجراء الاختبارات الفصلية في كل سنة.

خلاصة الفصل :

نخلص من هذا الفصل أن نظام التعليم عن بعد قد عرف تطورا سريعا وانتشارا كبيرا في الكثير من دول لهذا ارادت النظم التربوية الاستفادة منه في عملية تكوين المعلمين عن بعد، لما له من مميزات وخصائص تتجاوز سلبيات التكوين التقليدي أهمها الوصول إلى أكبر عدد ممكن من المعلمين بأقل التكاليف والاعتماد على فكرة الفصل الزماني والمكاني للمعلم مع المكون، وهذا ما يقلل من تغيب المعلم عن مكان عمله ويفسح له المجال للقيام بمهامه والحرص على التكوين في نفس الوقت، لهذا ساهم التكوين عن بعد في رفع مستويات ومهارات وقدرات المعلمين مستفيدا من التقنيات التي توفرها تكنولوجيا الاتصال والاعلام

الحديثة، والتجارب المذكورة في الفصل تدل على أن تكوين المعلمين عن بعد يمثل البديل الأول عن التكوين التقليدي في تجديد وتحديث طرق تكوين المعلمين بجميع المراحل التعليمية وبالمجالات المختلفة للتكوين (الإعداد الأولي، التدريب أثناء الخدمة، إصلاح المناهج والتطوير المهني والوظيفي).

الفصل الرابع :الاتجاه

تمهيد :

سنتناول في هذا الفصل متغير من متغيرات الدراسة وهو الاتجاه للوصول إلى تحديد مفهومه ومكوناته وشروط تكوينه ثم التطرق إلى خصائص ووظائف الاتجاه وكيف يتم تغييره، ثم التعرض إلى أهم طرق قياس الاتجاه وأخيرا أهمية دراسة اتجاهات المعلمين.

أولا: مفهوم الاتجاه

تناولت البحوث والمراجع والمقالات والدراسات العلمية في ميادين مختلفة موضوع الاتجاه لكنها لم تتفق في تحديد طبيعته، فالبعض يعتبرونه مفهوما نفسيا تربويا وآخرون يرون أنه مفهوم اجتماعي، وهذا يعود لاختلاف المواضيع المتعلقة بالاتجاه وزمن ومكان دراستها، لكن أغلب الباحثين يؤكدون على أن الاتجاهات تتكون نتيجة المعلومات والخبرات التي تعترض الفرد في مختلف مراحل حياته. ويمكن ذكر بعض المفاهيم التي توصل إليها العديد من الباحثين والتي لها علاقة بالدراسة الحالية وتساهم في توضيح طبيعة الاتجاه ومكوناته وشروط تكوينه.

استعمل مصطلح الاتجاه في البداية في علم النفس، ثم توسع استعماله لينتقل على علم النفس الاجتماعي على يد(جوردن البورت) " الذي درس الاتجاه وأعطاه بعدا إمبريقيا منظما حيث يرى أن السبب الذي شجع استخدام هذا المفهوم يعود إلى عدة عوامل نذكر منها [1]:

– أن مفهوم الاتجاه مرن يسمح باستخدامه على نطاق واسع بين الافراد والجماعات مما يجعله نقطة التقاء بين علماء النفس وعلماء الاجتماع ، ويتيح لهم المناقشة والبحث التعاوني .

– لقد ساد في بداية القرن العشرين اتجاه يدعو إلى استخدام القياس في جميع المجالات العلمية واستخدام القياس في مجالات الاتجاهات هو ما يحوله إلى دراسة علمية موضوعية .

يرى (ألبورت) بأن الاتجاه : "حالة من الاستعداد العقلي والتأهب العصبي المنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة "[2]. يؤكد هذ المفهوم على تأثير خبرة الفرد الماضية في تكوين الاتجاه وكذا تأثره بالعوامل البيئية المحيطة به، على الرغم من أن

[1] سعيدة لونيس : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطورIوII) نحو مهنة التعليم – دراسة ميدانية – ،(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2005/2004، ص18.

[2] محمود عكاشة : علم النفس الاجتماعي، مطبعة الجمهورية، القاهرة، 1995، ص ص220-221.

المفهوم قد مر عليه فترة زمنية طويلة إلا أنه مازال يلقى قبولا كثيرا عند المهتمين بدراسة الاتجاه .

على نفس المنحى الذي سار عليه البورت في تحديد مفهوم الاتجاه يؤكد (شفيق رضوان) أنه : "حالة استعداد عقلي وانفعالي للسلوك نحو موقف أو شخص أو شيء بطريقة مطابقة لنموذج معين من الاستجابة سبق أن نظمت أو اقترنت بهذا المثير"[1]، وبوجه عام يرى (محمد شفيق) أن الاتجاه يشير إلى "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تنشأ خلال التجارب التي يمر بها الانسان، وتؤثر على استجاباته بالموافقة تجاه موضوعات معينة تجعله يقبل عليها ويحبذها أو أنه يحيد عنها ويرفضها فهو يضفي عليها إما معايير موجبة أو سالبة تختلف درجتها حسب قوة انجذابه إليها أو نفوره منها، وهذه الموضوعات تكون إما أشياء أو أشخاص أو جماعات أو أفكار أو مبادئ "[2].

حلل (آدم محمد سلامة) التعريفات الشائعة عن الاتجاه كتعريف (البورت) واستخلص من خلالها مفهوما للاتجاه بشكل تفصيلي على النحو التالي: " الاتجاه تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض إزاء موضوع نفسي اجتماعي جدلي معين، وعلى ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبرا بذلك عن جميع خبراته الوجدانية والمعرفية والنزوعية "[3].

يتضح من خلال استعراض هذه المفاهيم أن الاتجاه يتشكل نتيجة للخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد عن موضوع ما والتي بدورها تؤدي إلى استجابة ثابتة نسبيا، إما أن تكون إيجابية أو سلبية أو حيادية نحو ذلك الموضوع . وعلى أساس ذلك فإن اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد التي هي محور بحثنا تتكون من الخبرات المتولدة من تفاعل المعلمين مع بيئتهم المهنية والاجتماعية واستعداداتهم العقلية المكتسبة، ومعارفهم حول التكوين التي ستحدد شكل التفاعل مع هذا الموضوع، فإما يقبلون عليه ويحبذونه أو أنهم يرفضونه ويحيدون عنه، وفي كلتا الحالتين تظهر مواقف متصلة بالقبول والرفض.

[1] شفيق رضوان : علم النفس الاجتماعي، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2008، ص151.

[2] محمد شفيق : السلوك الإنساني – مدخل إلى علم النفس الاجتماعي –، الشركة المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1995، ص85.

[3] مهدي أحمد الطاهر : الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود كلية التربية – قسم علم النفس، السنة الدراسية 1990–1991، ص28.

1- مكونات الاتجاه

من خلال المفاهيم التي توصل إليها الباحثون وما اتفق عليه أغلب الذين ساهموا في دراسة الاتجاه يتبين أنه يتشكل لدى الفرد اتجاه نحو موضوع ما عندما تترابط لديه " الأفكار والمعتقدات والمشاعر أو الانفعالات والنزعات إلى رد الفعل"[1]، ومن أكثر المفاهيم التي تظهر المكونات الرئيسية للاتجاه ما ذكره (كرتش وكرتشفيلد) :" الاتجاه هو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد"[2]، ومنه فمكونات الاتجاه تتمثل في العناصر الثلاثة التالية:

أ- المكون المعرفي :

يشير المكون المعرفي " إلى الطريقة التي يدرك بها الشخص ويفهم موضوع الاتجاه ومن ثم يمثل تصور الفرد لموضوع الاتجاه ومعتقداته حوله "[3]، فهو يتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف والحقائق التي يتعرض لها المعلم خلال عمليات التكوين اثناء الخدمة، فالمعلم له معتقدات وأفكار وتصورات ووجهات نظر اكتسبها من الخبرات السابقة للتكوين مما يسهم في تهيئته للاستجابة وتقويم الموقف والظروف المتشابهة بنفس التفكير المبني على معرفته المسبقة نحو أي تكوين يقوم به مستقبلا .

ب- المكون الانفعالي الوجداني:

وهو نتيجة للمكون المعرفي "ويهتم بالجانب العاطفي لهذه المعتقدات كما يمثل مقدار الشعور الإيجابي أو السلبي للفرد نحو موضوع الاتجاه فقد يختلف شخصان في الخصائص التي يعزوها كل منهما لموضوع الاتجاه ولكن يمكن أن يكونا متماثلان في درجة الشعور الايجابي أو السلبي اللذان يظهرانه نحوه "[4]، فهو يشير إلى مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو من نفوره منه وحبه وكرهه له، فالمكون العاطفي والانفعالي يحدد مدى رغبة وإقبال المعلم على عملية التكوين أو العزوف عنها، وبناءً على درجة وعمق ارتباطه بالتكوين يتميز الاتجاه القوي عن الاتجاه الضعيف نحو التكوين عن بعد .

ج- المكون السلوكي :

المكون السلوكي هو طريقة الاستجابة التي يقوم بها الفرد نحو موضوع الاتجاه ويتضمن

---

[1] و.لامبرت وليم، إ.لامبرت ولاس: علم النفس الاجتماعي، ترجمة : د سلوى الملا الطبعة الثانية، دار الشروق، القاهرة، 1993.

[2] مهدي أحمد الطاهر: مرجع سابق، ص28.

[3] محود فتحي عكاشة : مرجع سابق، ص124.

[4] محمود فتحي عكاشة : المرجع السابق، ص 124.

هذا المكون" جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والمتمثلة بالاستجابات الناتجة من تبلور المركبين المعرفي والوجداني"[1]. ويمثل أيضا " تلك الخطوات الاجرائية التي تربط بتصرفات الانسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناءً على تفكيره النمطي حول إحساسه الوجداني"[2]، فالاتجاه يعمل كموجه لسلوك المعلم ويدفعه إلى التفاعل بشكل إيجابي أو سلبي مع عملية التكوين، وعليه فالمكون السلوكي لاتجاه المعلمين نحو التكوين عن بعد يمثله السلوك والتصرف الذي يقوم بها المعلم أثناء عملية التكوين ومن المفترض أن يتوافق مع المشاعر والانفعالات والمعارف المتعلقة بهذا التكوين .

2- شروط تكوين الاتجاه

عند الحديث عن تكوين الاتجاهات ينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة، والتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد"[3]، لذا يشترط توافر عددا من المراحل حتى يتكون الاتجاه النفسي، ويمكن النظر إلى شروط تكوين الاتجاه بشكل مباشر وأكثر وضوحا من موضوع الدراسة من خلال تطبيقها على اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد على النحو التالي :

أ- تكامل الخبرة :أي تشابه خبرات المعلم حول التكوين حتى يمكنه تعميم هذه الخبرات عندما تتكامل ويصدر بذلك أحكامه استجابة للمواقف المتشابهة .

ب- تكرار الخبرة : لكي يتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة وهو ما يجعل المعلم ثابتا في اتجاهه نحو التكوين من تكراره للمشاركة في عمليات التكوين بمختلف اشكالها .

ج- حدة الخبرة : " إن الانفعال الحاد مع موضوع الاتجاه يعمق الخبرة نحوه ويجعل الفرد أكثر ارتباطا بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المترابطة بمحتوى الخبرة "[4] فحدة تفاعل المعلم مع عملية التكوين واختلاف مواقفه منه وتعددها تجعله يمر بانفعالات تعمق خبرته حول التكوين ويؤدي إلى تكوين اتجاهاته نحوه.

---

[1] مهدي أحمد الطاهر : مرجع سابق، ص 32.

[2] عمر ماهر محمود : سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية- مصر، 1992، ص 168.

[3] سعيد بن أحمد شويل الغامدي : اتجاه المعلمين نحو التقاعد المبكر في مدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، الفصل الدراسي 1421-1422هـ، ص 26.

[4] سعيد بن أحمد شويل الغامدي : المرجع السابق، ص26.

د- تمايز الخبرة: أي أن الخبرة التي يمارسها المعلم أثناء التكوين عن بعد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصوره وإدراكه حتى يربطها بما يشبهها من عمليات تكوين مارسها سابقا مما يجعل هذا التمايز شرطا أساسيا في تكوين الاتجاه نحو التكوين .

هــ- انتقال الخبرة : يعتبر انتقال الخبرة عن طريق التصور والتفكير من أهم العوامل في تكوين الاتجاه فاتخاذ المعلم لقرار الاقبال أو العزوف على التكوين عن بعد يتأثر بما كونه من تصورات وأفكار عن الخبرة التي عايشها في عمليات التكوين السابقة .

ثانيا: خصائص ووظائف الاتجاه

يمكن أن نستنتج مما سبق أن للاتجاه خصائص ووظائف نوردها فيما يلي :

1- خصائص الاتجاه

تكاد الدراسات أن تتفق على مجموعة من الخصائص تتميز بها الاتجاهات وهي :

- تتضمن علاقة بين الفرد – المعلم- وموضوع الاتجاه – التكوين عن بعد-.

- تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد فيها [1]، فكل المعلمين المعنيين بالتكوين عن بعد يتأثرون بهذه المواقف والمثيرات التي تدور حول عملية التكوين.

- لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر بل يستدل على وجودها من خلال السلوك اللفظي أو الموقفي، " فيغلب عليها ذاتية الفرد أكثر من كونها موضوعية في محتواها "[2]، ومن السلوكيات اللفظية استجابات المعلم للعبارات التي تقيس اتجاهه، ومواقفه تظهر من خلال رد فعل كل معلم على أحد الأنشطة التابعة لعملية التكوين.

- تقع بين طرفين متقابلين مثل مؤيد ومعارض أو اتجاه سلبي والآخر إيجابي[3]، بينما يمكن معرفة تدرج الشدة بين الطرفين بعد استخدام أحد مقاييس الاتجاه المختلفة ومنها مقياس ليكرت .

- للاتجاه صفة الثبات والاستمرار النسبي مما يدفع إلى امكانية تعديله وتغييره في حالة ما إذا كان ضعيفا أما إذا كان الاتجاه قويا فإنه يقاوم التعديل والتغيير .

[1] سعيدة لونيس: مرجع سابق، ص 24.

[2] باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد :المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص141.

[3] باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد : المرجع السابق، ص 141.

– اتجاهات الفرد غير موروثة بمعنى أنه لا يولد باتجاهات معينة بل أنها تتولد من خلال التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد في حياته، فالمعلم يكتسب اتجاهاته نحو التكوين من خلال تجاربه المهنية ومعارفه حول عملية التكوين .

– يعتبر الاتجاه من محددات السلوك الإنساني، وعلى هذا يمكن استخدام الاتجاهات في التنبؤ بالسلوك وتفسيره وإدارته، مما يسمح بالتنبؤ باستجابة المعلمين نحو بعض المثيرات الاجتماعية والنفسية التربوية التي تنتج عن عملية التكوين عن بعد .

2– وظائف الاتجاه

لاشك أن المعرفة بوظائف الاتجاهات تساعد على تفسير وفهم سلوك الأفراد، ولقد حدد (كاتز) أربعة وظائف أساسية للاتجاهات وهي الوظيفة المنفعية، والوظيفة المعرفية ووظيفة التعبير عن القيمة، وأخيراً وظيفة الدفاع عن الأنا أو الذات ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أ– الوظيفة المنفعية:

ويقصد بهذه الوظيفة أن الاتجاهات تساهم في " دفع الأفراد إلى تحقيق المنفعة الشخصية والاستفادة من البيئة المحيطة بهم"[1] فالاتجاهات ترشد سلوك الفرد لتحقيق احتياجاته ورغباته من خلال إدراكه للموضوع أو الحدث الذي يتصل مباشرة بأغراضه وأهدافه سواء الحاضرة أو المستقبلية، فالمعلم يستطيع أن يتفهم بيئة ومقومات التكوين ليتمكن من التكيف والتفاعل معه بأسلوبه الخاص، وأثناء عملية التفهم تتكون اتجاهاته نحو التكوين تبعا لما يتحقق له من أهداف متعلقة بحاجياته المهنية أو الاجتماعية (الحصول على حوافز مادية ومعنوية، تحسين المكانة الاجتماعية...).

ب– الوظيفة المعرفية :

" تتكون لدى الأفراد عن طريق الاتجاهات نزعة لتحسين الادراك والمعتقدات"[2] والقيام بتنظيم المعلومات الكثيرة التي يتعرض لها الفرد يومياً، كما أنها تعاونه في بناء وتنمية المعايير التي على أساسها يمكن تقييم هذه المعلومات، فالاتجاهات تساعد المعلمين على تخزين المعلومات المتصلة بالتكوين مما تؤثر على تقييمهم لمواقفهم نحوه.

---

[1] أمل علي المخزومي : دور الاتجاهات في سلوك الافراد والجماعات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي العدد الثالث والخمسون، 1995، ص19.

[2] أمل علي المخزومي : مرجع سابق، ص 19.

ج- وظيفة التعبير عن القيم:

" يسعى الفرد في التعبير عن قيمه الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي يحملها"[1] فيكون المعلم أثناء التكوين صريحا في التعبير عن قيمه ومبادئه وتأكيد الصفات الايجابية التي تخصه، ويظهر ذلك من ردود أفعاله ومواقفه، فإقباله على التعلم والحرص على تنمية معارفه وتحسين مستواه العلمي شكل من أشكال الاتجاه الإيجابي نحو التكوين عن بعد .

د- وظيفة الدفاع عن الأنا أو الذات :

تظهر هذه الوظيفة عند الفرد حينما يحاول التهرب من المواقف التي تؤدي إلى الانقاص من ذاته ليحافظ على احترام الأخرين، وبالنسبة للمعلم فإنه يقبل على التكوين عن بعد ليرفع من مستواه أمام تلاميذه والمجتمع فيكون اتجاه إيجابي نحوه، أو أنه يبرر عدم مقدرته على التكوين بتوجيه الانتقاد لعملية التكوين عن بعد حتى يتهرب من مسؤوليات التعلم خاصة مع تقدم السن والاقتراب نحو التقاعد.

ثالثا: تغيير الاتجاهات

"لأن الاتجاه يصبح بعد نشأته جانبا مندمجا في شخصية الفرد يؤثر على أسلوبه السلوكي ككل"[2] فإن تغييره ليس بالأمر البسيط، ولما كانت الاتجاهات مكتسبة لدى الفرد من الخبرات والمعارف التي يتعرض لها في حياته اليومية، وتتأثر بمكوناتها المعرفية والسلوكية والانفعالية فمن الممكن أن نعدل في هذه المكونات ونؤثر في الفرد عن طريق بعض الأساليب لتغيير اتجاهه، ومن بين هذه الطرق ما يلي :

1- التعليم :

يمكن تغيير الاتجاهات بواسطة تعديل الخبرة المعرفية والإدراكية لموضوع الاتجاه عن طريق التعليم وأجراء البحوث والدراسات العلمية، لأن العائق الرئيسي أمام تعديل الاتجاه هو النقص في المعلومات والخبرات الإدراكية وأنه متى ما توفر ذلك أمكن تحقيق قدر من ذلك التغيير في اتجاهات الأفراد، " لقد ذكر (سكوت وبرنكلي) من خلال ملاحظتهما أنه طرأ تحسين على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنتهم عن طريق العمل تحت إشراف مدرسين يحملون اتجاهات إيجابية نحو تلك المهنة "[3].

---

[1] أمل علي المخزومي : المرجع السابق، ص 19.

[2] وليم و.لامبرت، ولاس إ.لامبرت : مرجع سابق، ص 137.

[3] أمل علي المخزومي: مرجع سابق، ص 37.

كما أن التوعية والتثقيف الهادف إلى تعديل أو تغيير الاتجاه عن طريق أسلوب الإقناع وتخفيف حدة الشحنة الانفعالية التي تظهر على الفرد نحو موضوع الاتجاه، تفترض أن المشكلة ليست النقص في المعلومات والخبرات فقط وإنما في عدم اقتناع الأفراد بتغيير اتجاهاتهم لأسباب متعددة منها الارتياح للمألوف والخوف من المجهول وما قد يواجهه الفرد من مشكلات لاحقة، "وتشير بعض البحوث إلى أنه كلما كان الشخص المؤثر جديرا بالثقة وجذابا زاد احتمال وصول رسالته وتأثيرها على الاتجاهات الموجودة "[1]، وبالتالي فإن أفضل سبيل لحل هذه المشكلة يأتي من الحوار القائم على الأدلة والبراهين العلمية والمنطقية والتي يمكن أن يشعر من نرغب في تعديل اتجاهاته بالطمأنينة والاستقرار النفسي.

2- الإطار المرجعي :

"إن اتجاه الفرد نحو أي موضوع يتوقف على إطاره المرجعي الذي يتضمن المعايير والقيم والادراكات فيؤثر باتجاهه "[2]، فالقيم والمعايير التي يتبناها المعلم المسلم والادراكات والممارسات التي يقوم بها في مهنته يجب أن تتوافق مع التصور الاسلامي الذي يرغب في طلب العلم ويرفع من قيمة طالب العلم، " قال بن مسعود : أيها الناس افهموا هذه الآية ولنرغبنكم في العلم فإن الله تعالى يقول:﴿ **يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات**﴾ [3] المؤمن العالم فوق الذي لا يعلم درجات"[4]، فالآية القرآنية كما جاء في تفسيرها تدعو إلى وجوب طلب العلم وتبين فضيلة طالب العلم، ومنها يدرك المعلم قيمة التعلم حين يتعلق سلوكه وموقفه ونيته من التكوين بالأجر والثواب الذي سيناله من الله تعالى في الدنيا والآخرة، كما تدل الأحاديث أيضا على أهمية وقيمة طلب العلم والتعلم فقد ورد "عن أبي الدرداء قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول :﴿ من سلك طريقا يطلب فيه علما سلك الله به طريقا من طرق الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضى لطالب العلم، وإن السماوات والأرض والحوت في الماء لتدعوا له، إن فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء وأن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما وإنما ورّثوا

[1] وليم و.لامبرت، ولاس إ.لامبرت : مرجع سابق، ص 139.

[2] باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد : مرجع سابق، ص 313.

[3] سورة المجادلة آية 11.

[4] أبو محمد محمود الحسين البغوي : معالم التنزيل في تفسير القرآن، حققه : محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان ميلم حرش الطبعة الرابعة، الجزء 08، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، ص ص58-59.

العلم فمن أخذه فقد أخذ بحظ وافر﴾ أخرجه أبو داود "[1]. فقد ربط الرسول صلى عليه وسلم طريق الجنة بطلب العلم وفضل العالم على العابد ورفع من مكانة العالم والمتعلم إلى درجة الأنبياء لأنهم بعثوا للناس معلمين ومرشدين إلى الحق.

إن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة يوجهان سلوك المسلم التوجيه الصحيح بما يرد فيهما من ترغيب في العلم والتعلم، لذى يستخدم في تغيير اتجاه المعلم المسلم عقيدته التي يؤمن بها والتي تدعو إلى أن يجتهد المعلم المؤمن في طلب العلم لينال رضا الله تعالى فيرفع من درجته في الدنيا والآخرة حين يقبل ويحرص على التكوين طاعة لله عز وجل .

3- تحقيق الحاجات :

" يستخدم بصورة واسعة مبدأ تحقيق الحاجة في محاولات تغير الاتجاهات فإن أدرك شخص ما أن التغيير في مصلحته فسوف يشجعه هذا على تعلم التغيير "[2]، فالرسالة التي يجب أن نقدمها إلى المعلم تدعو إلى أن التكوين يلبي حاجاته المادية والمعنوية، فالمكافأة المادية لها أثر كبير في تغيير الاتجاهات وهو ما" ذكره (كلمان) بأن حجم المكافأة ونوعها يؤثران تأثيرا كبيرا في تغيير الاتجاه "[3]، فإذا تم تثمين الجهود الذي يبذله المعلم أثناء التكوين بتحفيز مادي فيمكن أن نغير اتجاهه نحو التكوين بشكل إيجابي، ويظهر أثر تحقيق الحاجات المعنوية في ذات المعلم حين يشعر بالتقدير والاحترام المترتب عن عملية التكوين من طرف الزملاء والمسؤولين عنه والمجتمع وهذا أيضا يساهم في تغيير اتجاهه إلى الإيجاب .

4- دور الجماعة :

" للجماعة دور كبير في تغيير اتجاهات الفرد حيث وجد أنه كلما كان الفرد أكثر توحد للجماعة فإن تغيير اتجاهه يكون صعبا "[4] فإذا غير الفرد الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها وانتمى إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة، فإنه مع مضي الوقت يميل إلى تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة "[5]. لذا فإن جاذبية وقوة وجهات نظر الجماعة التي ينتمي إليها المعلم لها أثر كبير في تغيير أرائه واتجاهاته .

---

[1] أبو محمد محمود الحسين البغوي : مرجع سابق، ص59 .

[2] وليم و.لامبرت، ولاس إ.لامبرت : مرجع سابق ص 139.

[3] أمل علي المخزومي: مرجع سابق، ص 34.

[4] وحيد أحمد عبد اللطيف : علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الاردن ،2001، ص 47.

[5] باسم محمد ولي : مرجع سابق، ص 313.

5- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه :

" إن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب عديدة، مما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه"[1]، هذا الاتصال يظهر الترابط بين المعلم والتكوين فإذا اكتشف الجوانب الإيجابية فيمكنه تغيير اتجاهاته نحو موضوع التكوين عن بعد، فلا يكتفي القائمون على التكوين بمشاركة المعلم في عملية التكوين فقط، بل فسح المجال له في تحديد احتياجاته والطرق الملائمة له ومناقشة المعلم في المشاكل التي تواجهه مع إيجاد الحلول المناسبة، للتأثير على اتجاهه وتغييره.

6- وسائل الاعلام والاتصال :

" ذكر (وران) أن الدعاية تؤثر تأثيرا مباشرا على تغيير اتجاهات كثير من الأفراد تغييرا جذريا "[2]، "لما تقوم به وسائل الاعلام من تقديم للمعلومات والحقائق والأخبار والأفكار والآراء والصور حول موضوع الاتجاه "[3]، ولقد أصبح العالم شبه قرية صغيرة بسبب وسائل الاعلام والاتصال التي تنقل جميع الاحداث والمعلومات وهذا من شأنه أن يلقي الضوء أكثر على معارف وإدراكات الفرد فيؤثر في مكونه المعرفي للاتجاه مما يؤدي إلى تغيير اتجاهه .وبالنسبة للمعلم فيعتبر الإعلام ووسائل الاتصال من وسائل المستعملة في عملية التكوين عن بعد عن طريق الإذاعة والتلفزيون فاستغلالها بشكل ملائم يؤدي إلى تغيير اتجاهه.

7- التطور التكنولوجي والعلمي :

عمل التطور التكنولوجي والعلمي على التأثير في العلاقات بين الأفراد والجماعات فاستخدام الوسائل الحديثة للاتصال في عملية التكوين بالحاسوب والانترنت من شأنه يؤثر في اتجاه المعلم إذا أدرك أن عليه مواكبة التطورات التكنولوجية والعلمية حتى يتمكن من مسايرة العصر والقيام بدوره المتغير، لذا يمكن لهذه التكنولوجيا أن تغيير في اتجاهات المعلمين نحو التكوين إذا ما تم توظيفها بطريقة جيدة بين المعلمين و بين مراكز التكوين .

إذا كانت هذه مجموعة من الطرق التي يتم بها تغيير الاتجاهات فإن هناك عوامل تجعل تغيير الاتجاهات سهلا وأخرى تجعله صعبا وهي:

[1] وحيد أحمد عبد اللطيف : مرجع سابق، ص 49.
[2] أمل علي المخزومي: مرجع سابق، ص 32.
[3] باسم محمد ولي : المرجع السابق، ص 314.

أ- عوامل تجعل تغيير الاتجاه سهلا [1]:

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه .
- وجود اتجاهات متوازية أو مساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح أحدها على باقي الاتجاهات .
- توزيع الرأي بين اتجاهات مختلفة .
- عدم تبلور ووضوح اتجاه الفرد اساسا نحو موضوع الاتجاه .
- عدم وجود مؤشرات مضادة .
- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه .

ب- عوامل تجعل تغيير الاتجاه صعبا[2] :

- قوة الاتجاه القديم ورسوخه .
- زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد .
- استقرار الاتجاه في شخصية الفرد وارتفاع قيمته وأهميته في تكوين شخصية الفرد ومعتقدات الجماعة التي ينتمي إليها .
- الاقتصار على محاولات تغيير الاتجاه على الفرد وليس على الجماعة، حيث أن الاتجاهات تنبع أصلا من الجماعة وتتصل بمواقفها .
- الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الفرد .
- إدراك الفرد أن الاتجاه فيه تهديد للذات .
- محاولة تغيير الاتجاه رغم إرادة الفرد .
- الدوافع القوية عند الفرد تعمل على مقاومة تغيير الاتجاه .

رابعا: قياس الاتجاه

" طور علماء النفس الاجتماعيون عددا من الأساليب المنظمة لاستنتاج وقياس الاتجاهات"[3]، تمهيدا لدراستها أو تعديلها أو تغييرها لما تلعبه من دور هام في تفسير السلوك المستقبلي والتنبؤ به، وإلقاء الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، وتزويد الباحث بميادين تجريبية مختلفة. وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه

[1] باسم محمد ولي : مرجع سابق، ص311 .
[2] باسم محمد ولي : المرجع السابق، ص312
[3] وليم و.لامبرت، ولاس إ.لامبرت : مرجع سابق، ص 115.

ومكوناته وتكوينه واستقراره وثبوته وتحوله أو تغيره. ويلاحظ أن قياس الاتجاهات يفيد بصفة أكثر في تعديل أو تغيير اتجاهات الأفراد نحو موضوع معين، كما هو في الدراسة الحالية التي تهدف للتحقق من اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد.

يمكننا فيما يلي عرض لأهم المقاييس المشهورة في مجال قياس الاتجاهات .

1-مقياس بوغاردوس:

كانت البدايات الأولى في بناء مقاييس الاتجاهات في عام 1925 عندما قام (بوغاردوس) ببناء مقياس أطلق عليه مقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية، وقد طلب بوغاردوس من المشتركين في تجربته أن يتخيلوا أنفسهم في أشكال مختلفة للاتصال الاجتماعي بالمهاجرين، وأن يوضحوا ما إذا كانوا يحبون أن يكون هؤلاء أصدقاءهم الحميميين أم جيرانهم أم زملائهم "[1].

وقد ساعد هذا المقياس على معرفة اتجاهات الأفراد في بعض القضايا الاجتماعية مثل قياس المواقف نحو الأجناس المختلفة، غير أنه " لا يعطي مؤشرا لدرجة وشدة النزعة لرد الفعل كذلك فهو لا يتيح الفرصة للحصول على معلومات عن أفكار ومشاعر المفحوصين"[2] ،أما عباراته لا تكون متدرجة تدرجا متساويا مما يجعل استخدامه صعبا ولا يقدم نتائج جيدة في قياس الاتجاه .

2- مقياس ثيرستون وشيف :

"بين (ثيرستون) إمكانية قياس الاتجاهات في وقت كان الاعتقاد فيه سلبيا نحو قياس الاتجاهات "[3]، وفي طريقة (ثيرستون وشيف) يقوم قياس الاتجاه على عدد كبير من العبارات المزدوجة يطلب من المبحوث تصنيفها حسب اعتقاده بأهميتها، كما تعرض هذه العبارات على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم فيها من حيث الغموض والوضوح، ويعطى لكل عبارة وزن خاص حيث يعتبر متوسط أوزان العبارات التي اختارها المبحوث مقياسا لاتجاهه . من عيوب هذه الطريقة أن يكون المحكمين غير مؤهلين للحكم على عبارات موضوع الاتجاه بالإضافة إلى أن الإجراءات المتبعة فيها طويلة ومعقدة .

---

[1] وليم و.لامبرت، ولاس إ.لامبرت : المرجع السابق، ص 116.

[2] وليم و.لامبرت، ولاس إ.لامبرت : المرجع السابق، ص 117.

[3] أمل علي المخزومي: مرجع سابق، ص 37.

3- مقياس ليكرت:

" وضع (ليكرت) لقياس الاتجاهات طريقة انتشرت نحو شتى الموضوعات مثل المحافظة، و التقدمية والزنوج، والمرأة..."[1]، تضمنت هذه الطريقة تصميم استفتاء للاتجاه واستغنى فيه عن التحكيم الذي كان شرطا من شروط قياس (ثيرستون) ووضع مجموعة من العبارات الموجبة والسالبة تعطى لكل عبارة خمسة اختيارات تتراوح بين الموافقة بشدة إلى عدم الموافقة بشدة وهي كالتالي: (موافق بشدة، موافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

وتتميز طريقة ليكرت بسهولة إعدادها وتطبيقها وتعطي للمبحوث الحرية في تحديد موقفه ودرجة قبول أو رفض كل عبارة من خلال إعطاء أوزان تتراوح بين(01 إلى 05) وتبين الكثير من الدراسات أن هناك اجماع بين الباحثين في التوجه إلى استخدام مقياس ليكرت فهو الأنسب لقياس الاتجاهات، حيث تتوزع الاستجابات لكل فقرة على مدى التدرج الخماسي الذي يعكس حدة الاتجاه سلبا أو إيجابا أو حيادا، "وبناء على ما يحصل عليه الفرد من درجات يستخرج اتجاهه الإيجابي أو السلبي"[2]، ولهذا اعتمدنا على هذا المقياس في دراستنا الحالية.

خامسا: أهمية دراسة اتجاهات المعلمين

تعكس الاتجاهات كما ذكرنا استعدادات الفرد نحو موضوع معين أو قضية ما نتيجة تجاربه ومعرفته بالموضوع ، فمعرفة الاتجاه تمكن من التنبؤ بالسلوك لهذا " ترجع أهمية الاتجاهات إلى أنها تشير إلى الكيفية التي يسلك بها الناس في المواقف المستقبلية"[3]، ومن هذا المنطلق يؤكد (لدمان 1970)على وجود علاقة بين الدور الذي يلعبه الفرد والاتجاه الذي اكتسبه.

بالنسبة لاتجاهات المعلمين تشير (كيتشن 1968) إلى أن الاتجاهات المرغوبة التي يكتسبها المعلم تساعده على تحقيق أهدافه، كما تؤيد دراسة(لوفتيج) ذلك حين تشير إلى أن المعلمين الجيدين كانوا ذو اتجاهات ايجابية نحو مهنتهم ويتمتعون ببعض السمات الشخصية ذات العلاقة بمهنة التدريس، ويبرز (كوك وزملاؤه1951) بأن "الاتجاهات الايجابية للمعلم نحو مهنته تساعده على نجاحه في عمله وتجعله قادرا على الابداع وعلى تهيئة أذهان

[1] باسم محمد ولي، محمد جاسم محمد: مرجع سابق، ص 146.
[2] أمل علي المخزومي: المرجع السابق، ص 39.
[3] شفيق رضوان: مرجع سابق، ص 149.

التلاميذ لاكتساب اتجاهات مرغوبة نحو الابداع واتجاهات مرغوبة نحو المجتمع"[1]، وبالنظر لموضوع تكوين المعلمين عن بعد يكتسب الاتجاه أهميته من ضرورة جذب أكبر عدد ممكن من المعلمين إلى البرامج التكوينية، فإذا تمكننا من توفير الظروف الملائمة والقادرة على تغيير اتجاههم نحو التكوين بشكل إيجابي نكون قد نجحنا في الاسهام في تنمية وتطوير أفراد المجتمع لتحقيق التنمية بكافة أشكالها، فأهمية دراسة اتجاهات المعلمين في بحثنا هذا تكمن في النقاط التالية :

- تعبر الاتجاهات عن استعدادات واعتقادات ومواقف المعلمين نحو مسألة التكوين عن بعد وعلى ذلك يمكن أن تفيد معرفة اتجاهاتهم في تقييم البرامج المقدمة والطرائق والأساليب المستخدمة والظروف ملائمة لهم ومدى تناسبها مع حاجاتهم وتطلعاتهم، فتحديد الاتجاهات يمثل مؤشرا مهما حين التخطيط لعملية التكوين التي يقوم بها الهيئة القائمة على التكوين.
- لما كانت سلوك المعلم له علاقة باتجاهه نحو التكوين عن بعد فإن قياس هذا الاتجاه يسهم في الوقوف على درجة بلوغ نظام التكوين لأهدافه من جهة، وقدرة المعلم على بلوغ هذه الأهداف من جهة أخرى.
- وتسهم الاتجاهات لدى المعلمين في الاستفادة من آرائهم حول ما يرغبون وما لا يرغبون فيه من هذا التكوين، والتعبير عن حاجاتهم بدقة، واختيار البرامج والمواد التكوينية التي يحتاجون إليها وهذا يجعل بناء البرامج على صلة بخصائص المعلمين الشخصية والاجتماعية والتربوية وإذا ما تحقق ذلك فإن اتجاهاتهم نحو التكوين تتعمق نحو الأفضل .
- تظهر الاتجاهات درجة اهتمام ووعي المعلمين بالإصلاحات التي تقوم بها المنظومة التربوية والتغيرات التي تحدث على مستوى العملية التعلمية، لهذا فان قياس الاتجاهات بصورة غير مباشرة هو قياس لوعي واهتمام المعلم بالمستجدات في ميدان مهنته ومواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجية .

خلاصة الفصل :

توصلنا في هذا الفصل إلى أن استعمال مفهوم الاتجاه توسع من ميدان علم النفس إلى ميدان علم الاجتماع بمختلف فروعه، ليسمح للباحثين التعرف على حالة استعداد الفرد المكتسبة نتيجة المعارف والمعتقدات المتولدة من تفاعله مع بيئة موضوع الاتجاه، ولا

[1] محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي : المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية – مصر، 1997 ص ص126–127.

يستطيع الفرد أن يكون اتجاها عن موضوع ما أو شيء إلا إذا كان لديه إدراك تام به وتجارب متكررة حوله، فيتكون لديه شعور ورغبة سواء بالإقبال عليه أو رفضه، وهذا الشعور يتولد منه استجابة تظهر في شكل سلوك وتصرف يقوم به أو قول يعبر به عن الموضوع بشكل إيجابي أو سلبي ، كما أن للاتجاه خصائص يجب توافرها لكي نحكم على أن الفرد قد تشكل لديه اتجاه نحو موضوع ما من خلال ترابط مكونات الاتجاه لديه، ورأينا أيضا أن للاتجاه وظائف والطرق تساعد في تغييره كاستخدام التعلم أو الاطار المرجعي أو الاتصال بالموضوع أو عن طريق وسائل الاعلام والاتصال، وأخيرا يمكن قياس الاتجاه بالطرق العلمية التي توصل إليها الباحثون بعد عدة دراسات (كمقياس ليكرت مثلا) للوقوف على مدى قبول أو رفض الفرد لموضوع الاتجاه، وعليه يمكن القول أن عملية قياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد مهمة لأنها تساعد الباحثين في المجال التربوي والاجتماعي والقائمين على تكوين المعلمين على معرفة مدى فعالية التكوين وتحقيق أهدافه ومساهمته في التنمية البشرية في قطاع التعليم والتربية .

الفصل الخامس :عرض بيانات الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها

تمهيد :

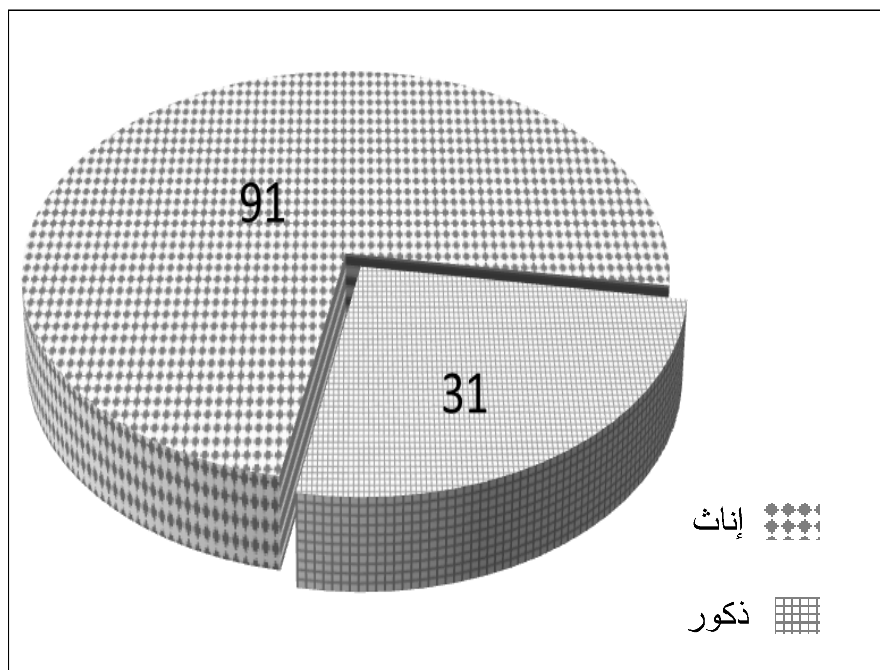
في هذا الفصل من الدراسة سنعرض البيانات المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية، حيث سنتطرق إلى تحليل المعلومات الأولية لعينة الدراسة بعد تطبيق الاستبيان، ثم يلي ذلك عرض وتحليل البيانات المتعلقة باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد وتفسيرها حسب فرضيات الدراسة .

أولا: عرض المعلومات الأولية لعينة الدراسة وتحليلها وتفسيرها

سنعرض فيما يلي توزيع عينة الدراسة بعد تطبيق الاستبيان حسب الخصائص التالية (الجنس، السن، الأقدمية المستوى التعليمي والشهادات المتحصل عليها)

1- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الشكل البياني رقم (01) يمثل الدائرة النسبية لعينة الدراسة حسب الجنس

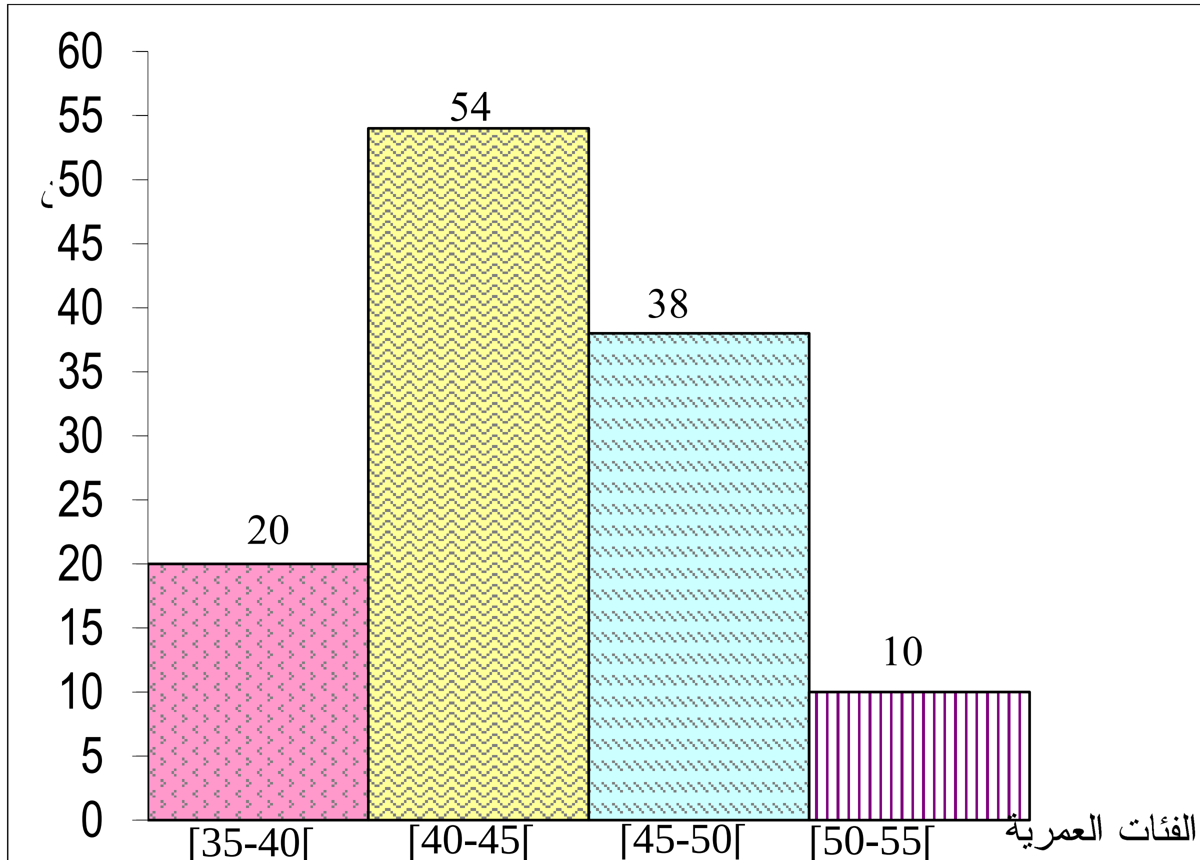


يوضح الشكل رقم (01) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس بعد تطبيق الاستبيان حيث كانت نسبة الإناث 74.60 % بينما نسبة الذكور تمثل 25.40%. وهذا يدل على أن نسبة الاناث أكبر من الذكور وهذه النسب لا تختلف عما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة حول مهنة التعليم في العالم العربي من حيث تواجد الإناث في المهنة أكثر من الذكور خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي لما لها من خصوصية في المجتمع الإسلامي تجعل إقبال الإناث عليها أكثر من الذكور، بينما تعني النسب في هذه الدراسة أن التكوين الحالي يفسح المجال لكل المعلمين للمشاركة في تحسين مستواهم مهما كان جنسهم.

2- توزيع عينة الدراسة حسب السن:

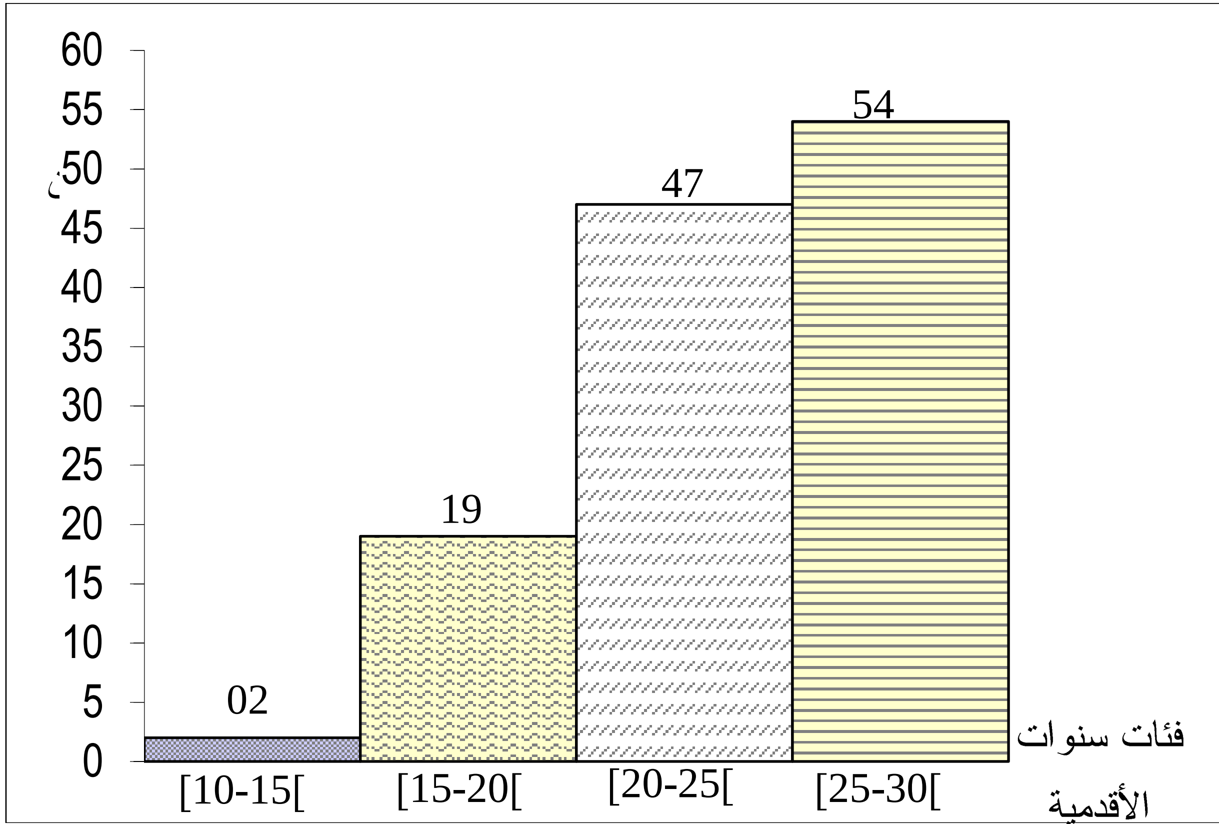
يوضح الشكل البياني رقم(02) أن عينة الدراسة تتشكل بنسبة كبيرة من فئة المعلمين الذين أعمارهم تتراوح ما بين (40 و50 سنة) وهم يمثلون أكثر من 75% من العينة، بينما البقية تمثل فئتين، الأولى فئة المعلمين الذين أعمارهم ما بين(35 و40 سنة) ونسبتهم 16.39% من العينة، والأخيرة فئة المعلمين الذين أعمارهم تتراوح بين (50 و55 سنة) ونسبتهم 08.19% من العينة، وهذه الأخيرة تبين أن التكوين الحالي يفسح المجال لتحسين مستوى المعلمين مهما كان عمرهم مما لا يجعل السن عائقا للمشاركة في التكوين، خلافا لما جاء في تقرير الندوة الوطنية حول التكوين أثناء الخدمة للمدرسين المنعقدة بتاريخ 23 جويلية 2005 الذي يضع من شروط القبول في التكوين عدم تجاوز المعلم سن 50 سنة وهذا يدل على تغيير شروط الالتحاق بالتكوين من طرف الهيئات القائمة على التكوين عن بعد، لما تقدم المعلمون الذين أعمارهم تتجاوز 50 سنة بإيداع ملفات للتكوين وتحسين المستوى قبل الخروج من المهنة نحو التقاعد.

شكل بياني رقم (02) : يمثل المدرج التكراري لعينة الدراسة حسب السن



3- توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية

شكل بياني رقم (03):يمثل المدرج التكراري لعينة الدراسة حسب الأقدمية



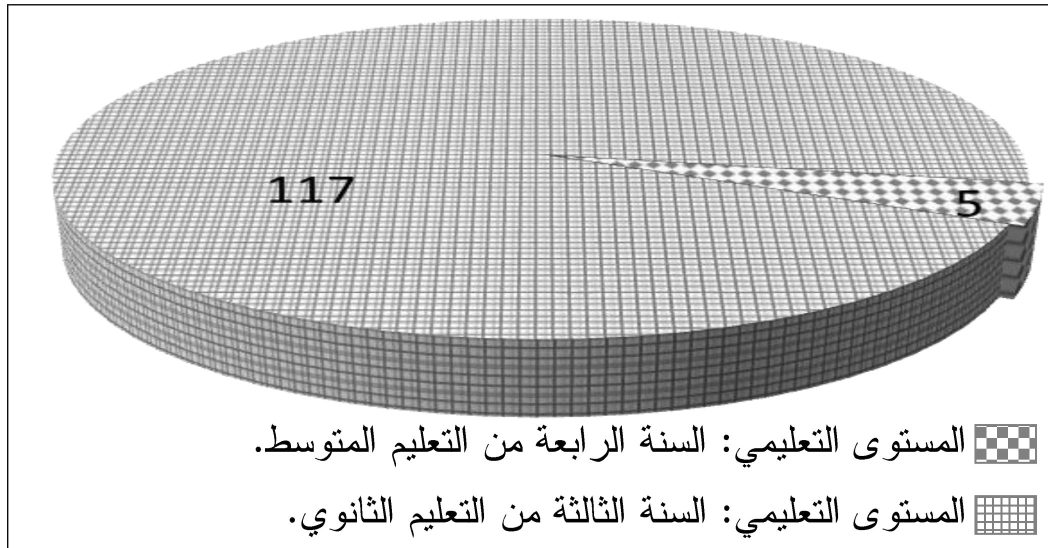
يوضح الشكل البياني رقم(03) أن فئة الذين لديهم أقدمية من 20 إلى 30 سنة تمثل أكبر نسبة من عينة الدراسة حيث يمثلون 82.78% من العينة، بينما تمثل فئة المعلمين الذين لديهم أقدمية أقل من 20 سنة أقل نسبة فلم تتجاوز نسبتهم 17.21%، وهذا يؤكد مرة أخرى أن التكوين الحالي موجه لكل المعلمين الذين هم في حاجة للتكوين وتحسين مستواهم العلمي والمهني مهما كانت خبرتهم في ميدان مهنة التعليم بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من المشاركين فيه هم من الذين لديهم خبرة مهنية تتجاوز 20 سنة من العمل ليدل على أهمية تجديد معارف المعلمين لتتساير مع متطلبات المهنة التعليمية التي تعرف تغيرات سريعة مع تقدم وتطور المجتمعات.

4- توزيع عينة الدراسة حسب الشهادات المتحصل عليها والمستوى التعليمي

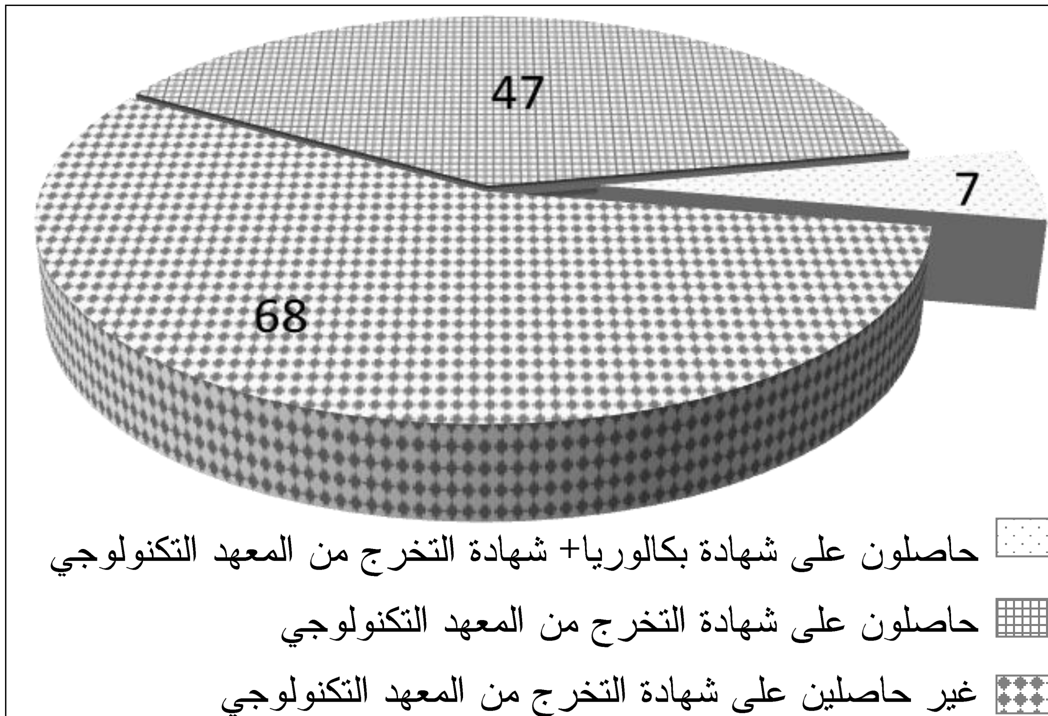
يتضح من الشكل رقم(04) وجود نسبة قليلة جدا من المعلمين لديهم مستوى تعلمي لا يتجاوز السنة الرابعة من التعليم المتوسط ونسبتهم 4.10% من عينة الدراسة مع العلم أنهم من الحاصلين على شهادة تكوين بالمعهد التكنولوجي للتربية، أما النسبة الباقية من عينة

الدراسة أي 95.90% فيبين لنا الشكل رقم (05) أنها تنقسم إلى ثلاثة فئات الأولى فئة الحاصلين على شهادة بكالوريا ونسبتهم 5.74% في نفس الوقت لديهم شهادة تخرج من المعهد التكنولوجي والثانية فئة المتخرجين من المعهد التكنولوجي غير الحاصلين على شهادة بكالوريا ويمثلون نسبة 38.52%، والثالثة فئة الذين لم يلتحقوا بالمعهد التكنولوجي للتربية كم أنهم لم يتحصلوا على شهادة بكالوريا وقد تم توظيفهم بالتعليم مباشرة دون تكوين أولي وهم يمثلون أكبر نسبة 55.74%، هذا يعني أن التكوين يهدف للوصول إلى كل الفئات من المعلمين مهما كان مستواهم التعليمي سواء تلقوا تكوينا أوليا أم لا.

شكل بياني رقم (04) الدائرة النسبيــة لعينة الدراسة حسب المستوى التعليمي



شكل بياني رقم (05) الدائرة النسبيــة لعينة الدراسة حسب الشهادة المتحصل عليها



بعد عرضنا لتوزيع عينة الدراسة حسب خصائصها نستنتج من ذلك أن تكوين المعلمين الحالي يحقق خصائص التكوين عن بعد[1] التالية :

1- مرونة التكوين الحالي في قبول الراغبين في التكوين من المعلمين مما يزيد من فرصة تحسين مستواهم العلمي وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المهنية .

2- هذه المرونة تساهم في إشراك أكبر عدد ممكن من المتكونين، حيث قررت الوزارة أن التكوين الحالي سيشمل حوالي 136000 معلم تعليم ابتدائي .

وبالنظر إلى أهداف التكوين عن بعد فإن التكوين الحالي يحقق مبدئيا هدفان هما :

1- تقديم الخدمة التكوينية والتعليمية للذين لم تتح لهم الفرصة لمواصلة تعليمهم أو لم يتلقوا تكوينا أوليا قبل الخدمة بسبب ظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية، ويظهر ذلك عند فئة المتكونين الذين لم يلتحقوا بالمعاهد التكنولوجية للتربية ووظفوا مباشرة في التعليم .

2- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التكوين والوصول إلى كل شرائح المتكونين باختلاف أعمارهم وأجناسهم أو أقدميتهم في المهنة، وهذا الهدف تعبر عنه نسبة تواجد الذكور والاناث في عينة الدراسة، وكذلك نسب المتكونين حسب السن والأقدمية الدالة على أن التكوين الحالي يسمح لكل المعلمين مهما كان سنهم أو خبرتهم المهنية فيمكنهم المشاركة في التكوين وتحسين مستواهم العلمي وتنمية مهاراتهم وقدراتهم المهنية.

ثانيا: خصائص وأهداف تكوين المعلمين عن بعد.

1- تناسب تكوين المعلمين مع خصائص التكوين عن بعد :

جدول رقم (06) اتجاهات عينة الدراسة نحو تناسب التكوين الحالي مع خصائص التكوين عن بعد

الرقم	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
01	**يحرص التكوين على أن يوفر لي السندات المكتوبة في الوقت المناسب.**	14	14	6	48	40	122	3.70	1.34	موافق
02	**يحرص التكوين على أن يوفر لي الأقراص المضغوطة الخاصة بالمواد المقررة.**	48	41	20	5	8	122	2.05	1.14	غير موافق

[1] للاطلاع على خصائص التكوين عن بعد أنظر الفصل الثالث ص 74.

03	**يحرص التكوين على أن يقدم لي الدروس عبر شبكة الانترنت**	42	37	23	10	10	122	2.25	1.24	غير موافق
06	**يحفزني هذا التكوين على تبادل الخبرات والمعارف مع بقية المعلمين باستعمال شبكة الانترنت.**	42	37	23	10	10	122	2.25	1.24	غير موافق
05	**يعاملني هذا التكوين حسب قدراتي الذاتية للتكوين .**	20	36	26	25	15	122	2.83	1.27	محايد
19	**التكوين المتلقى يسمح لي بالمشاركة في تحديد احتياجاتي التكوينية.**	14	18	31	50	9	122	3.18	1.13	محايد
04	**طريقة التقويم في هذا التكوين أفضل من طريقة التقويم في التكوينات السابقة.**	32	18	12	46	14	122	2.93	1.43	محايد
07	**أستفيد من الأيام التكوينية في حل المشكلات التي تواجهني في هذا التكوين.**	16	12	6	64	24	122	3.56	1.28	موافق
	الاتجاه الكلي لعينة الدراسة						**122**	**2.85**	**0.84**	**محايد**

يمثل الجدول رقم(06) اتجاهات عينة الدراسة نحو تناسب التكوين الحالي مع خصائص التكوين عن بعد، حيث توصلنا من خلاله إلى النتائج التالية:

1- تظهر أغلبية عينة الدراسة موافقتها على العبارة رقم (01) لحرص التكوين على توفير الارساليات وإيصالها للمعلمين في الوقت المحدد، لتعد هذه الوسيلة الوحيدة المستخدمة في التواصل مع المعلمين، كما قد عبروا عن عدم موافقتهم عن العبارتين(02، 03) حول استخدام التكوين للوسائل الحديثة (كالأقراص المضغوطة، الانترنت) في عملية إيصال المعارف إليهم رغم أنها مدرجة ضمن وسائل التكوين عن بعد ، وبهذا يكون اتجاه معلمي التعليم الابتدائي سلبي نحو التكوين الحالي لعدم التزامه بأحد أهم خصائص التكوين عن بعد المتمثلة في الاعتماد على مختلف الوسائل والوسائط الحديثة في إيصال المعارف والمعلومات للمتكونين وتحفيزهم على الاستمرار في التكوين الذاتي .

2- عبرت أغلبية عينة الدراسة عن عدم موافقتها على العبارة رقم (06) فكان اتجاه معلمي التعليم الابتدائي سلبي نحو التكوين الحالي وهذا لتقصيره في الاعتماد على خاصية من خصائص التكوين عن بعد والمتمثلة في الاتصال بالمعلمين عن طريق وسائل الاتصال الحديثة (كالتلفاز أو الإذاعة أو الانترنت) مع العلم أن وزارة التربية الوطنية أنشأت المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم للقيام بمهمة التكوين عن بعد، كما

تستعين بالديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد في إصدار الإرساليات التي تحتوي على المواد المقررة، وهما هيئتان لديهما مواقع على الشبكة العنكبوتية[1]، حيث تسمح هذه المواقع للمعلمين بالتواصل بينهم وبين الهيئة القائمة على التكوين وتبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم وحل المشكلات التي تواجههم أثناء التكوين مع المكونين قبل اللجوء إلى التكوين المباشر.

3- كان المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة عن العبارة رقم(05) في مجال الاتجاه المحايد حول خاصية تعامل التكوين عن بعد مع مستوى المعلمين التعليمي وقدراتهم الذاتية على متابعة التكوين آخذا بعين الاعتبار للفروقات الفردية بينهم، وهذا يدل على أن التكوين لا يتيح الفرصة لكل معلم بالتكون حسب مستواه العلمي والامكانيات التي يملكها، فكما نعلم أن عينة الدراسة بها نسبة 55.74% من المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا أوليا ولا يملكون شهادات أكاديمية قبل الالتحاق بالمهنة فكان من الأفضل أن يقدم لهم برنامج يختلف عن الذي يقدم للذين يملكون شهادات أو تلقوا تكوينا أوليا بالمعاهد التربوية سابقا، لذلك كان اتجاه معلمي التعليم الابتدائي محايد نحو التكوين الحالي وهذه النتيجة تدعم ما توصل إليه (جمال غاوي) في دراسته بأن المعلمين لا يولون اهتماما بالتكوين أثناء الخدمة الحالي عن طريق صيغة التكوين عن بعد بسبب عدم مراعات التكوين لمستوياتهم التعليمية.

4 – يظهر المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة عن العبارة رقم (19) في مجال الاتجاه المحايد وهذا فيما يتعلق بخاصية إشراك التكوين للمعلمين بشكل إيجابي في تحديد احتياجاتهم التكوينية لتحقيق أكبر قدر ممكن من المعارف والمهارات التي يحتاج إليها المعلم في المهنة، فالمواد التي يتلقاها المعلمون أثناء التكوين تم إعدادها وفق ما البرامج التي يتحصل عليها الطلاب في إطار التكوين الأولي بالمدارس العليا للأساتذة أو معاهد تكوين المعلمين، فلم تكن تضع في اعتبارها احتياجات المعلمين التكوينية، وهذ النتيجة تتشابه مع ما توصل إليه الباحثان (فؤاد العاجز ومحمد البنا) في دراستهما حول برنامج تدريب وإعداد المعلم أثناء الخدمة إذ لم يكن محتوى البرامج مرتبط باحتياجات المعلمين الوظيفية واعتماده على الجانب النظري فقط. ولهذا كان اتجاه معلمي التعليم الابتدائي محايدا نحو التكوين عن بعد، في نفس الوقت كان للمعلمين مجال لمشاركة المكونين في تحديد بعض احتياجاتهم من

[1] موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: http://www.infpe.edu.dz/for_mef_pef/index.htm .
موقع الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد: http://www.onefd.edu.dz

التكوين أثناء الحضور إلى الأيام التكوينية المباشرة وهو ما لاحظناه أثناء تواجدنا معهم خلال الدورات التكوينية، هذه المشاركة تتوافق مع ما ذكره (يوسف سمور) في دراسته حول المدرسة وحدة تدريب، حيث أن المشرفين على البرنامج التدريبي يأخذون برأي المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية أثناء اختيار مواضيع التدريب بعيدا عن التخصصات العلمية.

5- كان المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة في العبارة رقم (04) في مجال المحايد حيث ترتبط هذه العبارة بخاصية التقويم المتبعة من طرف التكوين الحالي ، فيظهر أن الاختبارات الفصلية التي تجرى في نهاية كل فصل دراسي لا تختلف عن الاختبارات التي كان يجريها المعلمون في التكوينات السابقة إذ تركز على التحصيل المعرفي للمعلمين فقط، مما يدل على أن الهيئة القائمة على التكوين لم تغير من أساليب التقويم بالطرق والوسائل الحديثة لتجعل من التكوين عن بعد متميزا عن التكوين التقليدي، لهذا كان اتجاه معلمي التعليم الابتدائي محايدا نحو التكوين الحالي، وهذه النتيجة تؤكد ما توصل إليه (علي حمود علي) في دراسته لما تطرق إلى مميزات واقع إعداد وتدريب المعلمين في العالم العربي من ناحية عملية التقويم فهي مازالت تتم بصورة متخلفة وكثيرا ما يتم فيها التركيز على تقويم الجانب التحصيلي فقط.

6- وافق أغلبية المعلمين من عينة الدراسة عن العبارة رقم(07) والمتعلقة بخاصية الاستفادة من التكوين المباشر بصفة دورية لمعالجة المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء مسارهم التكويني، وهذا ما يقوم به التكوين الحالي خلال الدورات التكوينية التي يستدعى إليها المعلمون أثناء وقت فراغهم وبالتحديد في العطل الفصلية من أجل حل المشكلات والعوائق التي تعترضهم أثناء الاطلاع على المواد المقررة عليهم، وقد استفاد أغلب المعلمون من هذ التكوين المباشر مما جعل اتجاه معلمي التعليم الابتدائي إيجابيا نحو التكوين الحالي نظرا لأهمية هذه الدورات في تحسين مستواهم المعرفي وتطوير قدراتهم على مواصلة التكوين، وهذه النتيجة تتشابه مع ما توصل إليه (فؤاد العاجز ومحمد البنا) في دراستهما فالمعلمون يحرصون على الاستفادة من الدورات التدريبية بقدر الإمكان نظرا لإحساسهم بأهميتها في التكوين أثناء الخدمة، بالمقابل لم تتوصل دراسة (جمال غاوي) إلى نفس النتيجة فقد وجد تباينا في الاستفادة من اللقاءات الدورية بين المعلمين حيث كان البعض يستفيدون أكثر من الأخرين وفي نفس الوقت كانت الاستفادة من بعض المواد(كاللغة العربية

وعلم النفس والاجتماعيات) أكثر من الاستفادة في مواد أخرى (كالرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية ...) نظرا لصعوبة تناولها.

عموما كان المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بتناسب التكوين الحالي مع خصائص التكوين عن بعد في مجال المحايد، وهذا يدل على أن اتجاه معلمي التعليم الابتدائي كان محايدا نحو التكوين الحالي ويعزى ذلك إلى كيفية تكون اتجاههم نحو التكوين، فلم يكن لدى المعلمين القدر الكافي من المعارف حول خصائص التكوين عن بعد هو ما عبرنا عنه في الاطار النظري بالمكون المعرفي للاتجاه الذي أدى إلى ابداء المعلمين شعورهم نحو التكوين بشكل محايد وهو ما يعبر عن المكون الوجداني للاتجاه وحسب رأينا يعود السبب الرئيسي لهذا الاتجاه تقصير التكوين في الالتزام بكل خصائص التكوين عن بعد، ومن أبرز هذه الخصائص إعداد البرنامج التكويني حسب احتياجات المعلمين التكوينية و اشراكهم في ذلك بشكل إيجابي، وهذه النقطة تعد من بين مشكلات التكوين أثناء الخدمة التي ذكرها (عبد القادر يوسف) لما تطرق إلى مشكلات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة حيث يقول : "وعلى العموم يتم التدريب أثناء الخدمة على حساب وقت المعلم، ومن النادر أن يأتي تلبية لاحتياجات ملموسة للمعلمين، وانما تخطط برامج التدريب وتنفذ بناء على رغبات الإداريين والقادة التربويين"[1]. فحينما يدرك المعلمون خصائص التكوين عن بعد بشكل جيد ويتم التعامل بها بصورة واضحة سيتغير اتجاههم نحو التكوين ويمكنهم إبداء موقفهم نحوه بشكل إيجابي أو سلبي حسب ما يعتقدون ويشعرون به نحوه .

وللكشف عن الفروق في الاتجاهات بين أفراد عينة الدراسة قمنا بالبحث عن اتجاهات العينة حسب (الجنس والسن والأقدمية والمستوى التعليمي والشهادة المحصل عليها) نحو تناسب التكوين مع خصائص التكوين عن بعد[2] ومن خلالها توصلنا إلى ما يلي:

1- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب الجنس فالمعلمين والمعلمات يبدون اتجاها محايدا نحو تناسب التكوين مع خصائص التكوين عن بعد .

2- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب السن فكل المعلمين على اختلاف أعمارهم يبدون اتجاها محايدا نحو تناسب التكوين مع خصائص التكوين عن بعد.

3- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب الأقدمية فالمعلمين على اختلاف

[1] جبرائيل بشارة : مرجع سابق، ص، 116.

[2] أنظر الملحق رقم (03)، الجدول رقم (12).

خبرتهم المهنية يبدون اتجاها محايدا نحو تناسب التكوين مع خصائص التكوين عن بعد.

4- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي وكذلك الشهادة المتحصل عليها فالجميع يبدون اتجاها محايدا نحو تناسب التكوين مع خصائص التكوين عن بعد.

إذا يمكننا القول أن لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة نحو التكوين مما يدل على أن المعلمين باختلاف جنسهم وسنهم وأقدميتهم في المهنة أو المستوى التعليمي والشهادة التي يملكونها ليس لديهم معرفة كافية وادراك جيد بخصائص التكوين عن بعد الذي أدى بهم إلى إبداء اتجاه محايد نحو تناسب التكوين الحالي مع خصائص التكوين عن بعد وهذا يتطابق مع الاتجاه الكلي لعينة الدراسة .

2- تناسب تكوين المعلمين مع أهداف التكوين عن بعد :

جدول رقم (07) اتجاهات عينة الدراسة نحو تناسب التكوين الحالي مع أهداف التكوين عن بعد

الرقم	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
08	التكوين المتلقى يجدد معارفي في مجال التعليم.	8	13	2	62	37	122	3.88	1.15	موافق
09	التكوين المتلقى ينمي معلوماتي الثقافية.	4	10	5	67	36	122	3.99	0.98	موافق
10	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التدريس.	16	27	13	44	22	122	3.24	1.34	محايد
11	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التخطيط للدروس.	17	39	16	34	16	122	2.94	1.30	محايد
12	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في ممارسة عمليات التقويم.	16	26	15	47	18	122	3.20	1.30	محايد
13	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في اتخاذ القرارات المناسبة داخل القسم.	17	28	20	41	16	122	3.09	1.29	محايد

14	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التعامل مع مشكلات التلاميذ.	17	33	19	40	13	122	2.99	1.26	محايد
15	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في انجاز البحوث بالأسلوب العلمي.	22	37	18	31	14	122	2.82	1.31	محايد
16	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التواصل مع الفريق التربوي.	8	11	16	71	16	122	3.62	1.04	موافق
17	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التواصل مع الأولياء .	14	24	34	38	12	122	3.08	1.17	محايد
18	التكوين المتلقى يزيد من رغبتي في مواصلة مهنة التعليم.	11	12	17	58	24	122	3.59	1.18	موافق
20	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التكوين الذاتي.	12	15	8	57	30	122	3.64	1.25	موافق
21	التكوين المتلقى يحفزني لمواصلة التكوين والحصول على الشهادة بعد التخرج.	9	13	21	51	28	122	3.62	1.17	موافق
23	التكوين المتلقى يرفع من قدر مهنتي في المجتمع.	7	15	18	55	27	122	3.66	1.13	موافق
22	التكوين المتلقى يحفزني للرفع من رتبتي في مهنة التعليم.	15	14	38	40	15	122	3.21	1.18	محايد
24	التكوين المتلقى يساعدني على التوفيق بين التكوين والعمل.	15	27	8	58	14	122	3.24	1.27	محايد
الاتجاه الكلي لعينة الدراسة							**122**	**3.36**	**0.84**	**محايد**

يوضح الجدول رقم (07) اتجاه عينة الدراسة نحو تناسب التكوين مع أهداف التكوين عن بعد إذ توصلنا من خلاله إلى النتائج التالية :

1- تظهر إجابات عينة الدراسة عن العبارتين رقم (08-09) أن أغلبية المعلمين يوافقون على مساهمة التكوين في تجديد معارفهم ومعلوماتهم العلمية والثقافية وهذا يدل على أن التكوين الحالي يهدف من خلال برامجه إلى الاهتمام بالجانب الأكاديمي والثقافي للتكوين[1] ولهذا كانت اتجاهات المعلمين إيجابية نحو التكوين الحالي في هذه الناحية .

2- تظهر اتجاهات عينة الدراسة عن العبارات من (10 إلى 17) في مجال المحايد ماعدا العبارة رقم (16) التي كانت في مجال الموافق، وهذا يدل على تقصير التكوين الحالي

[1] للاطلاع على جوانب تكوين المعلمين أنظر الفصل الثاني من الدراسة الحالية ص 58.

في الاهتمام بالجانب المهني للتكوين أي تنمية المهارات والقدرات المهنية والشخصية للمعلمين ليكونوا قادرين على أداء مهامهم التربوية والتعليمية، ولأن التكوين كما رأينا في العبارتين (08، 09) كان مهتما بالجانب المعرفي والثقافي ساهم في تنمية مهارات التواصل بين المعلمين خلال اللقاءات الدورية التي يقومون بها سواء أثناء التكوين عن بعد الحالي أو أثناء الحضور إلى اجتماعات الفريق التربوي في المدارس التي يعملون بها، وعلى العموم كان اتجه المعلمين محايدا نحو التكوين الحالي نظرا لاهتمام برنامج التكوين الحالي بالجانب النظري المعرفي على حساب الجانب التطبيقي العملي وهذا من بين المشكلات التي يعاني منها التكوين أثناء الخدمة في العالم العربي التي كثيرا ما تتمحور برامجها "حول هدفين أساسيين يتمثل الأول بتجديد وتحديث معلومات المعلمين في مواد التخصص، أما الثاني فيتمثل في التدريب على طرائق التعليم بينما يندر وجود البرامج التي تهتم بالنمو المهني وتعمل على تنمية التعلم الذاتي في عصر تتغير فيه المعارف بسرعة كبيرة تؤدي إلى عدم استقرار المناهج "[1].

- توافق عينة الدراسة على العبارات رقم(18-20-21-23) وهذا يعني أن التكوين الحالي يهدف إلى تحقيق مبدأ التكوين المستمر أو التعليم مدى الحياة ليمكن المعلمين من مسايرة التطورات السريعة للمعارف والتكنولوجيا وهذا بمواصلة التكوين وتنمية القدرة على التكوين الذاتي وامتلاك اتجاهات ايجابية نحو المهنة، فهم يشعرون بأنهم في حاجة إلى التكوين خاصة من فاتتهم فرص مواصلة التعليم لأسباب تتعلق بظروفهم الاقتصادية والاجتماعية.

4- يمنح التكوين الحالي شهادة بعد التخرج مما يسمح للمعلمين بالارتقاء في الوظيفة، وبالنظر للعبارة رقم (22) نجد اتجاه عينة الدراسة محايدا وهذا يدل على تقصير التكوين الحالي في تلبية حاجيات المعلمين المهنية والاجتماعية، لهذا كان اتجاه المعلمين محايدا نحو التكوين ذلك لأنهم لا يشعرون بأهمية الشهادة التي تمنح لهم بعد التخرج رغم أنهم يعلمون بأنها تمساهم في ترقيتهم في سلك التعليم مما يترتب عليه تحسين وضعهم المهني والاجتماعي، وهذ يتوافق مع ما توصل إليه (جمال غاوي) في دراسته الي أن المعلمين لا يولون اهتماما بالتكوين لأن الشهادة المقترحة بعد التكوين عن بعد غير كافية لدفعهم للتكوين بالرغم أن 54% منهم يعلم أنها تساهم في ترقيتهم مهنيا.

[1] جبرائيل بشارة : مرجع سابق، ص 115.

4- من الأهداف التي يسعى إليها التكوين عن بعد مساعدة المعلمين على التوفيق بين العمل والتكوين وهو ما تعبر عنه العبارة رقم(24) حيث كان اتجاه عينة الدراسة نحوها محايدا لكن إذا نظرنا إلى مجموع المعلمين الموافقين على العبارة ومقارنته بالمحايدين وغير الموافقين نجد أن أغلبية أفراد العينة توافق على أن التكوين يساعدهم على التوفيق بين التكوين والعمل، عكس ما توصل إليه (جمال غاوي) في دراسته حيث أن أغلب المعلمين اعتبروا صيغة التكوين عن بعد لا تناسبهم لأنه يصعب عليهم التوفيق بين المهنة والتكوين خاصة مع صعوبة البرنامج وكثافته وعدم قدرتهم على استيعاب الدروس.

يمكن القول أن التكوين الحالي لم يكن متناسبا مع جميع أهداف التكوين عن بعد لهذا كان اتجاه عينة الدراسة الكلي نحو التكوين في مجال المحايد، ويمكن تفسير هذا الاتجاه بدرجة الشعور الذي تحس به عينة الدراسة نحو ما يحققه هذا التكوين من أهداف، واعتقادها بأنه لم يساهم بالشكل الكافي في تلبية حاجاتها التكوينية والمهنية والاجتماعية خاصة من ناحية تنمية المهارات والقدرات المهنية التي هم في حاجة ماسة لها مع المعارف التي يقدمها لهم، وكذلك في مسألة موقف العينة من الشهادة الممنوحة بعد التكوين وعلاقتها بالترتيب في سلك التعليم، هذا الشعور والاعتقاد يعبر عن المكون الوجداني لاتجاه عينة الدراسة الذي يظهر أنه لم يساهم في أن تبدي العينة اتجاهها بشكل إيجابي أو سلبي نحو التكوين.

للكشف عن الفروق في الاتجاهات بين أفراد عينة الدراسة نحو تناسب التكوين الحالي مع أهداف التكوين عن بعد قمنا بالبحث عن اتجاهات العينة حسب خصائصها المذكورة سابقا [1]، حيث توصلنا إلى ما يلي:

1- هناك فروق في اتجاهات عينة الدراسة حسب الجنس فالذكور لهم اتجاه إيجابي نحو التكوين بينما كان اتجاه الإناث محايدا نحوه ويعزى هذا الاختلاف إلى شعور المعلمين بالاستفادة من أهداف التكوين أكثر من المعلمات.

2- يوجد فروق في اتجاهات عينة الدراسة حسب السن نحو التكوين فأظهرت النتائج أن فئة المعلمين الذين تجاوز سنهم 50 سنة يبدون اتجاها إيجابيا أما الذين أعمارهم تقل عن50 سنة فكانت اتجاهاتهم محايدة، ويعزى هذا الاختلاف إلى أن التكوين أتاح للذين تجاوز سنهم 50 سنة فرصة لمواصلة التكوين والتعليم والحصول على شهادة بعد التخرج خاصة مع اقترابهم لسن التقاعد.

[1] أنظر الملحق رقم (03)، الجدول رقم (13).

3- يوجد فروق في اتجاهات عينة الدراسة حسب الأقدمية فقد كان الاتجاه إيجابيا نحو التكوين عن بعد بالنسبة للفئة التي لها خبرة مهنية أقل من 20 سنة بينما الفئة التي لها خبرة مهنية أكثر من 20 سنة فقد أبدت اتجاها محايدا نحو التكوين عن بعد ويعزى هذا الاختلاف إلى شعور المعلمين الذين لديهم خبرة مهنية أقل من 20 سنة بأن التكوين يحقق لهم فرصة للتكوين أكثر ومواصلة التعلم مع العلم أن اغلبيتهم لم يلتحقوا بالتكوين الأولي .

4- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي فلم نجد اختلاف في الاتجاه بين الذين لديهم مستوى نهاية التعليم المتوسط ومستوى نهاية التعليم الثانوي حيث كان اتجاههم محايدا نحو التكوين الحالي، غير أن الاختلاف يظهر حينما يتعلق الأمر بالشهادة المتحصل عليها بعد نهاية التعليم الثانوي حيث كان اتجاه المعلمين الذين لم يتكونوا بالمعهد التكنولوجي للتربية إيجابيا نحو التكوين خلافا للذين تخرجوا من المعهد التكنولوجي حيث كان اتجاههم محايدا، وتعزى هذه الفروق إلى حاجة الفئة الأولى إلى هذا التكوين على أساس أنهم لم يتلقوا تكوينا أوليا قبل التحاقهم بالمهنة أما الفئة الثانية فلم يشعروا بأن التكوين قد ساهم في تنمية ما اكتسبوه سابقا في التكوين الأولي.

عموما يمكن القول أن هناك فروق في اتجاهات عينة الدراسة حسب خصائصها نحو التكوين الحالي من حيث تناسبه مع أهداف التكوين عن بعد مما يدعم القول بأن التكوين كان مقصرا في تلبية حاجات المعلمين المهنية خاصة من ناحية تنمية المهارات وعدم شعورهم بتحقيق أهداف التكوين عن بعد بالشكل الذي يمكنهم من إبداء اتجاه سلبي أو إيجابي نحوه.

ثالثا: تكوين المعلمين عن بعد وأثره على أدوارهم المهنية

جدول رقم (08) اتجاهات عينة الدراسة نحو التكوين عن بعد وأثره على أدوار المعلمين المهنية

الرقم	العبـــــــارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
11	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التخطيط للدروس.	17	39	16	34	16	122	2.94	1.30	محايد
25	هذا التكوين يجعلني أكثر قدرة على التدريس وفق المناهج الجديدة.	15	26	13	45	23	122	3.29	1.33	محايد

27	**هذا التكوين يجعلني أكثر قدرة على استخدام اسلوب التدريس بالكفاءات.**	16	27	13	44	22	122	3.24	1.34	محايد
13	**التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في اتخاذ القرارات المناسبة أثناء عملية التدريس.**	17	28	20	41	16	122	3.09	1.29	محايد
14	**التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التعامل مع مشكلات التلاميذ.**	17	33	19	40	13	122	2.99	1.26	محايد
26	**هذا التكوين يجعلني أكثر قدرة على توفير بيئة داخل القسم محفزة للتعلم.**	11	25	19	52	15	122	3.29	1.19	محايد
28	**هذا التكوين يجعلني أكثر قدرة على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.**	18	35	12	35	22	122	3.07	1.38	محايد
12	**التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في ممارسة عمليات التقويم.**	16	26	15	47	18	122	3.20	1.30	محايد
29	**التكوين المتلقى يساعدني على تنمية شخصية التلاميذ.**	10	22	17	57	16	122	3.39	1.17	محايد
30	**التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ الذهنية .**	7	13	14	65	23	122	3.69	1.08	موافق
31	**التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ العملية.**	10	15	7	55	35	122	3.74	1.23	موافق
32	**التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ الوجدانية.**	11	14	23	53	21	122	3.48	1.17	موافق
33	**التكوين المتلقى يساعدني على اكساب التلاميذ مهارات تحصيل المعرفة**	10	24	24	43	21	122	3.34	1.21	محايد
15	**التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في انجاز البحوث بالأسلوب العلمي.**	30	39	17	30	13	122	2.82	1.31	محايد
34	**التكوين المتلقى يحثني على إنجاز البحوث لحل المشكلات التربوية.**	22	37	18	31	14	122	2.82	1.31	محايد
الاتجاه الكلي لعينة الدراسة							**122**	**3.23**	**0.97**	**محايد**

من بين الأهداف التي يسعى التكوين عن بعد إلى تحقيقها تحسين مستوى المعلمين وتنمية مهاراتهم ليتمكنوا من أداء أدوارهم المهنية بكفاءة عالية. وكما أوردنا في الفصل الثاني من الدراسة أن للمعلم أدوار مهنية تتمثل في صنع القرار والقيادة التربوية والبحث.

تبين لنا النتائج في الجدول رقم(08) اتجاهات عينة الدراسة نحو التكوين عن بعد وأثره على تحسين أدوار المعلمين المهنية حيث توصلنا إلى ما يلي:

1- اتجاه عينة الدراسة المحايد في العبارة رقم (11) يدل على أن التكوين لم يكن له تأثير واضح على تنمية مهارات المعلمين في القيام بوظيفة التخطيط وهي أول الوظائف المرتبطة بعملية صنع القرار، كما أنّ اتجاهات العينة المحايدة في العبارتين رقم (25 و27) تدعم هذه النتيجة لأن التكوين لم يكن له تأثير واضح في جعل المعلمين قادرين على التدريس وفق المناهج الجديدة واستخدام طريقة التدريس بالكفاءات وهو الأسلوب الذي تعتمد عليه عملية التعليم حاليا. أما الوظيفة الثانية من وظائف صنع القرار المتمثلة في التنفيذ فتعبر عنها اجابات عينة الدراسة عن العبارات رقم (13 و14 و26 و28) حيث كان اتجاهها محايدا نحو التكوين نظرا لضعف مساهمته في تنمية قدرات المعلمين على القيام بالأنشطة داخل القسم من خلال اتخاذ القرارات المناسبة أثناء عملية التدريس وأثناء التعامل مع مشكلات التلاميذ وجعلهم قادرين على توفير بيئة محفزة للتعلم واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس. وحينما نتحدث عن الوظيفة الثالثة من وظائف صنع القرار المتعلقة بتنمية مهارات التقويم لدى المعلمين سنربط العبارة رقم(12) باتجاه عينة الدراسة نحو الطريقة التي يتبعها التكوين في تقويم المعلمين لنجد أن العينة تتفق في اتجاهها المحايد نحو وظيفة التقويم سواء التي تمارس أثناء علمية التكوين أو ما يقدم للمعلمين من معارف ومهارات حول هذه الوظيفة لأن التكوين يكرس الطرق التقليدية في التقويم.

يمكن القول بأن عينة الدراسة تعتبر أن التكوين عن بعد لم يهتم بشكل واضح بجانب التكوين المهني والأدائي ليساهم في تمكين المعلمين من أداء أدوارهم المهنية بكفاءة عالية ونظرا لأهمية هذا الجانب في التكوين يؤكد التصور الذي يقترحه (فؤاد العاجز ومحمد البنا) في دراستهما حول برنامج إعداد المعلم في مجال الإعداد المهني أن المعلمين يرغبون في مواكبة كل ما هو جديد في العلوم التربوية كما أنهم في حاجة إلى تنوع أساليب التدريب لإكسابهم مهارات وقدرات متنوعة بشكل وظيفي، أما في مجال المهارات الأدائية فيؤكدان على رغبة المعلمين في استخدام التقنيات والوسائل الحديثة في العملية التربوية واكتساب مهارات عملية أدائية لتوظيفها في تحقيق أهدافه التدريسية وإكساب طلابه هذه المهارات.

2- كان للتكوين أثر على دور المعلم كقائد تربوي ويدل على ذلك اتجاهات عينة الدراسة الإيجابية نحو التكوين الحالي في العبارات رقم(30 و31 و32) فالبرنامج الذي يقدمه التكوين عن بعد من الناحية النظرية في المواد التي لها علاقة بالجانب التربوي تساعد المعلمين على اكتشاف مهارات تلاميذهم الوجدانية والذهنية والعملية وتحديد ما يمكنهم

انجازه فرديا أو جماعيا هذا ما تؤكده دراسة (جمال غاوي) حيث يذكر أن المعلمين قد تحسنت معارفهم أكثر في مواد اللغة العربية وعلم النفس والاجتماعيات. أما من الناحية العملية فلا تشعر عينة الدراسة بصورة واضحة بأن التكوين يحثها على تحمل مسؤولية تنمية شخصية التلاميذ وجعل تصرفاتهم ونشاطاتهم تتصل بمستقبلهم العلمي والعملي واستثمار امكاناتهم وقدراتهم الذاتية في اكتساب مهارات تحصيل المعرفة وذلك ما يعبر عنه اتجاه العينة المحايد في العبارتين(29 و33).

3- يعد البحث عن حل المشكلات التي تواجه المعلم في مهنته من الأدوار المهمة التي يجب عليه القيام بها، غير أن اتجاهات عينة الدراسة المحايدة في العبارتين رقم (15، 34) تدل على أن التكوين لا يساهم بشكل كاف في تنمية مهارات المعلمين في البحث لحل المشكلات التي تقابلهم أثناء الخدمة.

4- يظهر الاتجاه الكلي لعينة الدراسة أنه محايد نحو التكوين وأثره على الأدوار المهنية للمعلمين ويمكن أن نفسر ذلك بمقدار الشعور الذي تكون لدى المعلمين أثناء تكوينهم، فما يقدم لهم في برامج التكوين لم يساهم بشكل بارز في تحسين أدوارهم المهنية حيث كان تركيزه أكثر على الجانب العلمي والنظري، مما جعل درجة شعورهم ضعيفة نحو التكوين.

للكشف عن الفروق في الاتجاهات بين أفراد عينة الدراسة نحو التكوين وأثره على أدوارهم المهنية قمنا بالبحث عن اتجاهات العينة حسب خصائصها [1]فأظهرت النتائج ما يلي:

1- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب الجنس فالمعلمين والمعلمات يبدون اتجاها محايدا نحو التكوين وذلك لضعف درجة شعورهم بأن التكوين يساهم في تحسين أدوارهم المهنية .

2- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب السن فكل المعلمين على اختلاف أعمارهم يبدون اتجاها محايدا نحو أثر التكوين في تحسين أدوارهم المهنية .

3- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب الأقدمية فالمعلمين على اختلاف خبرتهم المهنية يبدون اتجاها محايدا نحو أثر التكوين في تحسين أدوارهم المهنية.

4- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي وكذلك الشهادة المتحصل عليها فالجميع يبدون اتجاها محايدا نحو أثر التكوين في تحسين أدوارهم المهنية.

[1] أنظر الملحق رقم (03)، الجدول رقم (14).

وبهذا يمكن القول أنه لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب خصائصها نحو التكوين وأثره على دور المعلمين المهني حيث كانت الاتجاهات كلها في مجال المحايد وهذا يتوافق مع اتجاه العينة الكلي نحو التكوين مما يدل على أن المعلمين تكون لديهم اعتقاد بأن التكوين لم يسعى بالشكل الكاف إلى تحسين أدوارهم المهنية .

رابعا: تكوين المعلمين عن بعد وأثره على أدوارهم الاجتماعية .

الجدول رقم (09) اتجاهات عينة الدراسة نحو التكوين عن بعد وأثره على أدوار المعلمين الاجتماعية

الرقم	العبـــــــارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
17	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التواصل مع الأولياء .	14	24	34	38	12	122	3.08	1.17	محايد
35	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مشكلات التلاميذ الاجتماعية .	11	21	35	41	14	122	3.21	1.14	محايد
36	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مشكلات التلاميذ النفسية.	8	19	40	40	15	122	3.29	1.08	محايد
37	التكوين المتلقى يساعدني على غرس شعور الانتماء للوطن في نفوس التلاميذ .	10	15	12	54	31	122	3.66	1.22	موافق
16	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التواصل مع الفريق التربوي .	8	11	16	71	16	122	3.62	1.04	موافق
38	التكوين المتلقى يحفزني على العمل الجماعي مع بقية المعلمين	5	10	16	70	21	122	3.75	0.97	موافق
الاتجاه الكلي لعينة الدراسة							**122**	**3.44**	**0.84**	**موافق**

لقد ورد في الفصل الثاني من الدراسة أن للمعلم دور اجتماعي مهم يجب عليه أن يقوم به أثناء أدائه لمهامه التربوية التعليمية، كما أن من بين أهداف التكوين عن بعد تنمية هذا الدور، إذا فالجدول رقم(09) يبين لنا اتجاه عينة الدراسة نحو التكوين وأثره على الدور الاجتماعي للمعلمين حيث توصلنا من خلاله إلى ما يلي :

1- تدل اتجاهات عينة الدراسة المحايدة نحو التكوين في العبارة رقم(17) أن ما يقدمه التكوين للمعلمين في برامجه لا ينمي لديهم بالقدر الكاف مهارات التواصل مع الأولياء

لمساعدتهم وتوجيههم لإيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التلاميذ التي تواجههم أثناء التعلم، كما كان لعينة الدراسة نفس الاتجاه المحايد نحو التكوين في العبارتين رقم (35، 36) على أساس أن التكوين لم يساهم بشكل فعال في تنمية مهارات المعلمين في التعامل مع مشكلات التلاميذ الاجتماعية والنفسية، مما يعني تقصير التكوين في تحسين دور المعلم الاجتماعي خارج المؤسسة التعليمية.

2- اهتم التكوين بدور المعلم الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية ويدل على ذلك اتجاهات عينة الدراسة الإيجابية نحو التكوين في العبارة رقم(37) التي تظهر أن برامج التكوين تساهم في تنمية الخصائص الاجتماعية والتربوية للمعلم حينما تدفعه للتأثير في المتعلمين وغرس فيهم الاحساس بالانتماء إلى الوطن، أما الاتجاه الإيجابي نحو التكوين بالعبارتين رقم (16، 38) فيبين أن التكوين يساهم في تحفيز المعلمين على العمل الجماعي والتعاون بينهم في إنجاح العملية التربوية التعليمية وهذا ما يزيد في تنمية الخصائص الشخصية للمعلم.

كان الاتجاه الكلي لعينة الدراسة إيجابيا نحو أثر التكوين على الدور الاجتماعي للمعلم ويمكن تفسير ذلك بوجود درجة مرتفعة من الشعور لدى المعلمين بأن التكوين الحالي يهتم أكثر بتحسين الدور الاجتماعي داخل المدرسة بما يقدم لهم من معارف ومعلومات تنمي لديهم روح العمل الجماعي والقدرة على التواصل مع بقية المعلمين والتلاميذ أثناء القيام بالمهام التربوية والتعليمية، في نفس الوقت هناك تقصير في تأثير التكوين على دور المعلم في عملية التنمية والتغيير بالمجتمع .

وللكشف عن الفروقات بين اتجاهات أفراد العينة نحو التكوين وأثره على دور المعلم الاجتماعي قمنا بالبحث عن اتجاهات عينة الدراسة حسب خصائصها[1] فأظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود فروقات بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة حسب الجنس حيث كان اتجاه الإناث إيجابي نحو التكوين بينما كان اتجاه أغلب الذكور محايد ويعزى ذلك لاهتمام الاناث بتحسين دورهن الاجتماعي أكثر من اهتمام الذكور .

2- لا يوجد فروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة حسب السن وحسب الأقدمية حيث كان اتجاه كل الفئات إيجابي نحو مساهمة التكوين في تحسين الدور الاجتماعي ويمكن تفسير

[1] أنظر الملحق رقم (03)، الجدول رقم (15).

ذلك بارتباط فئات الأعمار والخبرة المهنية بالجنس فنسبة الإناث في كل الفئات أكثر من نسبة الذكور مما يجعل اتجاه كل فئة يميل إلى اتجاه الاناث الإيجابي.

3- لا يوجد فروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي والشهادة فالذين لديهم مستوى نهاية التعليم المتوسط وهم من خريجي المعهد التكنولوجي يشعرون أن التكوين يحسن من دورهم الاجتماعي لهذا كان اتجاههم إيجابي نحو التكوين، كذلك الذين لديهم مستوى نهاية التعليم الثانوي ومنهم الحاصلين على شهادة بكالوريا وشهادة التخرج من المعهد التكنولوجي كان اتجاههم أيضا إيجابي نحو التكوين لشعورهم بأنه يحسن من دورهم الاجتماعي.

عموما لا يوجد فروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة حسب خصائصها المذكورة سابقا، ماعدا عند الذكور الذين يمثلون نسبة لا تتجاوز 25% من العينة مما لا يجعلها تؤثر على الاتجاه الكلي لعينة الدراسة نحو التكوين الذي كان إيجابيا وهو يتوافق مع اتجاهات أفراد العينة باختلاف خصائصها.

خامسا : تكوين المعلمين عن بعد وأثره على مكانتهم الاجتماعية

الجدول (10) اتجاهات عينة الدراسة نحو التكوين عن بعد وأثره على مكانة المعلم الاجتماعية

الرقم	العبـــــــارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
09	التكوين المتلقى يجدد معارفي في مجال التعليم.	8	13	2	62	37	122	3.88	1.15	موافق
14	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التعامل مع مشكلات التلاميذ.	17	33	19	40	13	122	2.99	1.26	محايد
29	التكوين المتلقى يساعدني على تنمية شخصية التلاميذ.	10	22	17	57	16	122	3.39	1.17	محايد
16	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التواصل مع الفريق التربوي.	8	11	16	71	16	122	3.62	1.04	موافق
17	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التواصل مع الأولياء .	14	24	34	38	12	122	3.08	1.17	محايد

22	**التكوين المتلقى يحفزني للرفع من رتبتي في مهنة التعليم.**	15	14	38	40	15	122	3.21	1.18	محايد
39	**التكوين المتلقى يزيد من احترام زملاء المهنة تجاهي.**	14	16	17	55	20	122	3.42	1.24	موافق
40	**التكوين المتلقى يحسن من صورتي أمام تلاميذي.**	11	16	19	55	21	122	3.48	1.19	موافق
41	**التكوين المتلقى يرفع من قيمتي أمام الأولياء والجيران والأصحاب.**	15	15	20	49	23	122	3.41	1.27	موافق
الاتجاه الكلي لعينة الدراسة							**122**	**3.39**	**0.86**	**محايد**

لقد رأينا في الفصل الثاني من الدراسة أن هناك عوامل تساهم في تحديد مكانة المعلم الاجتماعية، ومن خلال الجدول رقم (10) الذي يعبر عن اتجاهات المعلمين نحو التكوين الحالي وأثره على المكانة الاجتماعية للمعلمين توصلنا إلى ما يلي :

1- يدل اتجاه عينة الدراسة الإيجابي نحو التكوين في العبارة رقم (09) على أن التكوين يحسن من المستوي المعرفي للمعلمين حتى يتمكنوا من أن يكسبوا أفراد المجتمع المعلومات والمهارات والقدرات اللازمة لبناء القوى البشرية، فلا يقتصر دورهم على نقل المعارف والمعلومات، وهذا يتوافق مع ما ذكره (علي حمود علي) في دراسته حينما تتطرق إلى الأدوار التي يفترض على المعلم القيام بها في ظل التحديات المعاصرة، وبذلك يمكن أن يساهم التكوين الحالي في الرفع من مكانة مهنة التعليم في المجتمع من خلال تحسين مستوى المعلمين المعرفي بمجال التعليم.

2- اظهرت عينة الدراسة اتجاها محايدا نحو التكوين في العبارتين رقم (14، 29) مما يدل على أن برامج التكوين – وهذا ما وجدناه سابقا- تعاني من القصور في تنمية مهارات المعلمين على قيادة العملية التعليمية، وهذا ما خلص إليه (علي حمود علي) من الدراسات التي جمعها حول برامج الإعداد والتدريب في العالم العربي أن الكثير منها تعاني من أوجه القصور مما ينعكس بالسلب على الكفايات المهنية والإبداعية للمعلمين، "ومردود ذلك واضح على تدني المكانة الاجتماعية للمعلم والمتمثلة في عدم تقدير المجتمع للدور الذي يقوم به والنظرة المتواضعة له من جانب المجتمع وحتى من جانب التلميذ، وكذلك نظرة المعلم المتواضعة لنفسه من الجانب الآخر"[1]. فلا يكفي أن يملك المعلم معارف ومعلومات دون

[1] علي حمود علي : مرجع سابق، ص 45.

التمكن من التحكم في كيفية تسيير وقيادة العملية التعليمية حتى يتمكن من التأثير في شخصية المتعلمين وينتقل هذا التأثير إلى المجتمع مما يزيد في مكانته الاجتماعية.

3- يدل اتجاه عينة الدراسة الإيجابي نحو التكوين في العبارة رقم (16) أن التكوين يساهم في تنمية مهارات التواصل بين المعلمين مما يزيد من تفاعلهم الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية وهذا يساعد على خلق جو من الاحترام والتقدير المهني المتبادل فيما بينهم بالمقابل كان اتجاه العينة محايدا نحو التكوين في العبارة رقم(17) نظرا لتقصير برامج التكوين في اهتمامها بتنمية مهارات التواصل بين المعلم والأولياء التي تساعده على كيفية التعامل مع الأولياء أثناء حدوث مشكلات مع أبناءهم، فيفسح المجال للأولياء بالتدخل في مهنته وهذا ينقص من شأنه ويحط من قيمته أمام التلاميذ والمجتمع .

4- كان من بين أهداف التكوين الحالي منح المعلمين شهادة بعد التخرج تعادل شهادة ليسانس بالتعليم العالي تسمح لهم بالارتقاء في سلك التعليم، غير أن عينة الدراسة أبدت اتجاها محايدا نحو التكوين في العبارة رقم (22) وذلك خلافا لما كنا نتوقعه منهم، ونرى أن الذي دفع بعينة الدراسة إلى هذا الاتجاه هو مشكلة الفصل في قضية توقيع الشهادة التي ستمنح للمعلمين بعد التخرج هل توقعها الوزارة الوصية على التكوين المتمثلة في وزارة التربية وهذا ما يجعلها غير مقبولة لدى مديرية الوظيفة العمومية أويتم توقيعها من طرف وزارة التعليم العالي مما يجعلها حقيقة تعادل شهادة ليسانس[1] ، ووفق ما توصلت إليه دراسة (علي حمود علي) فإن هذه المشكلة تعد من المشكلات التي تواجه المعلمين في مهنة التعليم التي تقلل من انتماءهم للمهنة وتزيدهم احساس بأن الجهد الذي يبذلونه لا يتناسب مع ما يقدم لهم ولا يوفر لهم التقدير الاجتماعي الذي يستحقونه مقارنة بالمهن الأخرى. فالحصول على الشهادة بعد التكوين من بين الاقتراحات التي وضعهما (فؤاد العاجز ومحمد البنا) في تصورهما المقترح لبرنامج الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني في ضوء مفهوم الأداء بالمجال الإعداد الاكاديمي لأن الاعتراف بها يعطي للمعلم ثقة بنفسه وتقدير من طرف المسؤولين عنه في العمل، ويؤخذ بها في الترقيات الوظيفية إلى مناصب قيادية كمدير مدرسة ابتدائية أو مفتش تعليم ابتدائي والتي يرغب بها المعلم لتحسين وضعه الاجتماعي.

5- تبدي عينة الدراسة اتجاها إيجابيا نحو التكوين في العبارتين رقم(39، 40) مما يدل على أن التكوين الحالي له أثر إيجابي على إحساس المعلم بذاته بين المعلمين والمتعلمين

[1] أنظر الملحق رقم (08،07)، أين تم تناول الموضوع بشكل بارز في الجرائد اليومية الجزائرية.

نتيجة لما يتلقاه من معارف ومهارات ترفع من مستواه العلمي والمهني أمامهم وتسمح له بالتواصل معهم مما يجعله يشعر باحترامهم وتقديرهم له .

6- كان اتجاه عينة الدراسة محايدا نحو التكوين في العبارة رقم (17) حين تطرقنا إلى أثر التكوين على تحسين الوضع المهني للمعلمين خارج المؤسسة التعليمية، غير أن العينة أبدت اتجاها إيجابيا نحو التكوين في العبارة رقم (41) نظرا لأن التكوين بصورة عامة يساهم في جعل المعلمين يشعرون بالاحترام والتقدير في المجتمع من خلال ما يقدمه لهم من معارف تسمح لهم بالمشاركة الاجتماعية والتوافق مع الأخرين فيحققوا بذلك ذاتهم داخل المجتمع .

على العموم كان الاتجاه الكلي لعينة الدراسة محايدا نحو أثر التكوين الحالي على تحسين المكانة الاجتماعية للمعلم، ويمكن تفسير هذا بضعف إحساس المعلمين بأن التكوين لم يساهم بالقدر الكافي في تحسين مكانتهم الاجتماعية نتيجة قلة اهتمامه بتقوية العلاقة بين المعلم والمجتمع بسبب التقصير في تنمية مهاراتهم المهنية والاجتماعية، وكذلك عدم مناسبة الاجراءات التي تتبعها الهيئة القائمة على التكوين لتطلعات المعلمين ومن أبرزها تحسين الجانب المادي الذي يعتبر عنصرا هاما في تحديد اتجاهاتهم، فقد توصلت (لونيس سعيدة) في دراستها إلى أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم ومن بين الأسباب التي تفسر هذه النتيجة قلة الجزاء المادي وتواضع مكانتها الاجتماعية بين المهن الأخرى. كما يدعم هذا القول دراسة (حبيب بن صافي) التي توصل فيها إلى " تدني مكانة المعلم في الواقع المعاش في المجتمع الجزائري خلافا لما يجب أن تكون عليه"[1].

وللكشف عن الفروقات بين اتجاهات أفراد العينة نحو التكوين وأثره على دور المكانة الاجتماعية للمعلم قمنا بالبحث عن اتجاهات عينة الدراسة حسب خصائصها[2] فأظهرت النتائج ما يلي:

1- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب الجنس فالمعلمين والمعلمات يبدون اتجاها محايدا نحو التكوين وذلك لضعف درجة شعورهم بأن التكوين يساهم في تحسين مكانتهن الاجتماعية.

---

[1] حبيب بن صافي : صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة –أبي بكر بلقايد – تلمسان (الجزائر) السنة الجامعية 2005-2006، ص 74.

[2] أنظر الملحق رقم (03)، الجدول رقم (16).

2- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب السن فكل المعلمين على اختلاف أعمارهم يبدون اتجاها محايدا نحو أثر التكوين في تحسين مكانتهم الاجتماعية.

3- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب الأقدمية فالمعلمين على اختلاف خبرتهم المهنية يبدون اتجاها محايدا نحو أثر التكوين في تحسين مكانتهم الاجتماعية.

4- لا يوجد فروق بين اتجاهات عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي وكذلك الشهادة المتحصل عليها فالجميع يبدون اتجاها محايدا نحو أثر التكوين في تحسين مكانتهم الاجتماعية.

إذا يمكننا القول أنه وهذا يتوافق مع نتيجة الاتجاه الكلي لعينة الدراسة مما يدل على أن المعلمين لم يكن لديهم إحساس قوي بأن التكوين الحالي يساهم في تحسين مكانتهم الاجتماعية .

خلاصة الفصل

بعد عرض بيانات الدراسة الميدانية بالتحليل والتفسير يمكننا أن نصل إلى الإجابة عن تساؤل الدراسة المتعلق بالبحث عن سبب عدم تحقيق التكوين الحالي النجاح المطلوب منه وقد رأينا في مشكلة البحث أن السبب الرئيسي يعود إلى اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد، وهذا ما أثبتته الدراسة الحالية فقد كانت اتجاهات المعلمين محايدة نحو التكوين عن بعد في جميع فرضيات البحث ما عدا الفرضية الثالثة التي أظهر فيها المعلمون اتجاها ايجابيا بشدة موافق نحو التكوين، فما تميز به التكوين الحالي من تقصير في تنمية كفاءات المعلمين المهنية وتحسين أدوارهم ومكناتهم الاجتماعية لتتماشى مع التطور الذي تعرفه المهنة حاليا من حيث تغير المناهج وطرق وأساليب التعليم، ومن جهة أخرى اهتمامه بالجانب المعرفي والنظري أكثر من الجانب التطبيقي العملي، وعدم التزامه بأهم خصائص وأهداف التكوين عن بعد – التي لم يكن للمعلمين أي خبرة أو معلومة عنها – خاصة من ناحية الوسائل المستخدمة غير المحفزة للاستمرار في التكوين، وكذا البرامج المقررة مع صعوبة تناولها وقلة تلبيتها لحاجتهم التكوينية في أغلب الأحيان. جعل المعلمين لا يشعرون بالدافعية للمشاركة فيه بكل فعالية وفي نفس الوقت لا يريدون أن يتخلوا عنه لاعتقادهم بأنهم قد يستفيدون منه في الحاضر أو في المستقبل .

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- بالنسبة لتناسب تكوين معلمي التعليم الابتدائي مع خصائص التكوين عن بعد فقد اعتمد التكوين الحالي على فكرة التكوين عن بعد بعدم اشتراط تواجد المعلمين في المكان والزمان لتلقي التكوين وفسح المجال لعدد كبير منهم بالمشاركة في التكوين، لكنه لم يستفد من التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال واعتمده على الوسائل التقليدية (المطبوعات) على عكس ما قامت به التجارب العالمية في تكوين المعلمين عن بعد كالتجربة المصرية والصينية التي تستخدم التلفاز والشبكة المحلية وشبكة الانترنت في ايصال المعارف للمعلمين، كما لم يهتم التكوين بالقدر الكافي باحتياجات المعلمين التكوينية، خلافا لما قامت به التجربة البرازيلية لتدريب المعلمين إذ تستعين بشبكة محلية يشارك فيها المعلمون في تحديد احتياجاتهم التكوينية لوضع برامج التكوين، لأن ذلك سيشعر المعلم بأهمية التكوين المستمر والذاتي ويزيد من مسؤوليته تجاه مهنته.

2- بالنسبة لتناسب تكوين معلمي التعليم الابتدائي مع أهداف التكوين عن بعد، فقد كان التكوين يهدف إلى اتاحة الفرصة لكل المعلمين المشاركين في عملية التكوين على اختلاف خصائصهم لمواصلة التعليم وتنمية معارفهم في مختلف مجالات المعرفة وذلك من خلال برامج تساهم في تجديد معلوماتهم في الجانب الأكاديمي والثقافي، لكن هذا الهدف لم يساهم بالقدر الكافي في تنمية مهاراتهم وقدراتهم المهنية وهذا يدل على تقصيره في الاهتمام بالجانب المهني للتكوين، كما كان مقصرا في تلبية حاجات المعلمين المهنية والاجتماعية فلم تكن الشهادة المقترحة بعد التخرج في مستوى تطلعات المعلمين، في نفس الوقت كان التكوين يهدف إلى المساهمة في تحقيق مبدأ التكوين المستمر والتعليم مدى الحياة بالاعتماد على القدرات الذاتية ومساعدة المعلمين على التوفيق بين التكوين والعمل وجعلهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.

3- بالنسبة لأثر تكوين معلمي التعليم الابتدائي على أدوار المعلمين المهنية فقد كان برنامج التكوين الحالي يهدف إلى رفع مستوى المعملين وتزويدهم بالمعلومات اللازمة ودعم معارفهم الثقافية والاكاديمية لأنهم في حاجة ملحة لمواكبة التقدم المعرفي والمستجدات التربوية، لكنه قصر في الاهتمام بتطوير الكفاءات المهنية للمعلمين مما جعل تأثيره غير واضح على تحسين أدوارهم المهنية.

4- بالنسبة لأثر تكوين معلمي التعليم الابتدائي على أدوار المعلمين الاجتماعية فقد ساهم التكوين عن بعد في تحفيز المعلمين على العمل الجماعي والتعاون في الفريق التربوي

لمواجهة متطلبات العملية التعليمية، وتحمل مسؤولية تزويد المتعلمين بالمهارات والقدرات والتأثير في شخصياتهم بشكل إيجابي، إلا أنه كان مقصرا في تحسيس المعلمين بأن لهم دور بارز في التنمية والتغيير المجتمع.

5- بالنسبة لأثر تكوين معلمي التعليم الابتدائي على مكانة المعلم الاجتماعية فلم يظهر أثر التكوين عن بعد في تحسين المكانة الاجتماعية للمعلمين بشكل بارز نظرا لما تميزت به برامجه من تقصير في التكامل بين جوانب التكوين الثلاثة الأكاديمية والثقافية والمهنية لترفع من قيمة مهنة التعليم بالقدر الذي تكون فيه المصدر الرئيسي الذي يمد المهن الأخرى بالموارد البشرية ذات الكفاءة المهنية، ولا يكون ذلك إذا لم يكن المعلم يملك المهارات والمعارف اللازمة لتكوين هذه الموارد البشرية. فالتكوين الحالي لم يشعر المعلمين باهتمامه بوضع مهنة التعليم بين المهن أخرى ولا بتحسين مكانتهم الاجتماعية.

الخاتمة

لقد توصلنا في هذه الدراسة إلى أن عملية تكوين معلمي التعليم الابتدائي عن بعد التي انتهجتها وزارة التربية الوطنية تحتاج إلى إعادة نظر ووضوح أكثر للأهداف المسطرة لها خاصة في مجال الاهتمام بتنمية خصائص المعلم فلابد أن تتضمن برامج التكوين تنمية الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية للمعلمين بما يتماشى مع المبادئ الاسلامية التي يتصف بها المعلم المسلم من إخلاص واتقان وصبر في أداء المهنة وطلب العلم...، وترسيخ اعتقاده بأنه مسؤول عن الرسالة التي أوكلت له، وعليه أن يرعاها حق رعاية، وتشعره بأهمية مساهمته في عملية التغيير والتنمية المستمرة من خلال علاقته المباشرة بالتلاميذ في المدرسة وغير المباشرة ببقية أفراد المجتمع من الأولياء والأصحاب والعشيرة التي ينتمي إليها .

أما في مسألة تنمية دور المعلم المهني والاجتماعي فرغم ما يزخر به برنامج التكوين عن بعد من مواد مختلفة ساهمت في تزويد المعلمين بالجديد من المعارف والمعلومات من الناحية العلمية والثقافية، إلا أنها لم تصل إلى تحقيق حاجات المعلمين التكوينية الميدانية العملية خاصة في ظل الاستراتيجيات الحديثة للتدريس المعتمدة على المتعلم كركيزة أساسية في العملية التعليمية، فهم في أمس الحاجة إلى التكوين في كيفية ممارسة هذه الاستراتيجيات ليتمكنوا من القيام بأدوارهم بكفاءة عالية.

كما أهملت أهداف التكوين جانبا مهما في مهنة التعليم ألا وهو مكانة المعلم في المجتمع فالتخطيط العشوائي للتكوين وقراراته غير المدروسة مسبقا – كقضية الشهادة التي سيتحصل عليها المعلم بعد التخرج – لم يحفز المعلم إلى السعي لتحسين مكانته الاجتماعية من خلال الترقية المهنية في أسلاك التعليم، ولم تشعره بالتحسن في المستوى الاجتماعي من خلال هذا التكوين، خاصة الجانب النسوي الذي يمثل الفئة العظمى في قطاع التعليم .

لم يقتصر النقص في هذا التكوين على الجوانب المذكورة آنفا بل تعدى إلى الخصائص التي يستند إليها أسلوب التكوين عن بعد التي تعرضنا إليها في الفصل الثالث من الدراسة من أهمها الاستفادة من الوسائل الحديثة وتكنولوجيا الاتصال والاعلام في إيصال المعلومات والمعارف والمهارات إلى المعلمين والاتصال بهم في أماكن تواجدهم ليحقق بذلك مبدأ التكوين المستمر دون الانقطاع عن العمل ربحا للوقت والجهد، فكان من الأجدر الاقتداء

بأحد التجارب العالمية في هذه المسألة بما تمتلك الهيئة المسؤولة عن هذه العملية من امكانيات في مجال تكنولوجيا الاعلام والاتصال.

استنادا إلى ما عرضناه في الفصل الرابع عن موضوع الاتجاه فالمعلمون لم يكن لديهم اتجاه سلبيي أو إيجابي نحو التكوين عن بعد نظرا لعدم توفر كل مكونات الاتجاه المعرفية والوجدانية والسلوكية لديهم، فمعارف وخبرة المعلمين السابقة عن التكوينات أثناء الخدمة التي شاركوا فيها بشكل متكرر ومستمر لم تتدخل في تكوين اتجاههم نحو التكوين عن بعد الحالي، نظرا لاختلافه عنها من حيث الخصائص والأهداف والوسائل من جهة ومن جهة أخرى لم يكن للمعلمين معلومات كافية عن هذا الأسلوب الحديث في التكوين مما أثر على مشاعرهم وسلوكهم فلم يبدو أي إحساس أو تصرف إيجابي أو سلبي نحوه.

ولكي تتمكن الجهة القائمة على التكوين من التأثير في هذه الاتجاهات عليها أن تعتمد على طرق تغيير الاتجاه المختلفة انطلاقا من توفير أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف للمعلمين حول التكوين وتوعيتهم بضرورة الاهتمام بالبرنامج التكويني المقدم لهم والإقبال عليه كما يعتمد على الاطار المرجعي الذي يتبناه المعلم المسلم في ممارساته لمهنة التعليم، وذلك بالعودة إلى القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وما ورد في التراث الاسلامي التربوي من دعوة إلى ضرورة الاهتمام بطلب العلم وإبراز مكانة طالب العلم عند الله تعالى وفي المجتمع. كما تستعين بما يمكن أن يحققه التكوين من حاجات تكوينية مهنية واجتماعية يرغب فيها المعلمون خاصة من الناحية المعنوي والمادية، وتستخدم في ذلك وسائل الاتصال والاعلام والمتعددة الوسائط (المرئية والسمعية والمكتوبة) لتقديم الأفكار والآراء والتجارب الناجحة في مجال التكوين عن بعد، والقاء الضوء على فوائده ومميزاته للتأثير المباشر على اتجاهات المعلمين.

بعد تطرقنا في الفصل الرابع لأشهر الأساليب المستخدمة في قياس الاتجاهات اعتمدنا على أكثرها استخداما وهو مقياس ليكرت لبناء أداة تقيس اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين حيث خصصنا الفصل الخامس من الدراسة للجانب الميداني وتناولنا فيه عرض بيانات الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها حسب فرضيات الدراسة، حيث قمنا في بداية الفصل بعرض المعلومات الأولية لعينة الدراسة حسب خصائصها بعد تطبيق الاستبيان وتفريغ بيانات المعلمين ومعالجتها احصائيا وباستخدام الأشكال البيانية التي أظهرنا توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والسن والأقدمية والمستوى التعليمي والشهادة المتحصل عليها

ثم انتقلنا إلى عرض وتحليل اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد وتفسيرها حسب فرضيات الدراسة حيث توصلنا إلى عدم تحقق الفرضية الأولى تكوين معلمي التعليم الابتدائي لم يتناسب مع كل خصائص وأهداف التكوين عن بعد، كذلك عدم تحقق الفرضية الثانية فقد كانت اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي محايدة نحو التكوين عن بعد لتقصيره في التأثير الإيجابي على تحسين أدوارهم المهنية، وتحققت الفرضية الثالثة فقد كانت اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي إيجابية نحو التكوين عن بعد لما له من أثر إيجابي على تحسين أدوارهم الاجتماعية وفي الأخير عدم تحقق الفرضية الرابعة فقد كانت اتجاهات المعلمين محايدة نحو التكوين عن بعد لتقصيره في الساهمة في تحسين مكانتهم الاجتماعية.

وبهذا توصلنا إلى الاجابة عن تساؤل الدراسة فكانت اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي محايدة نحو التكوين عن بعد نظرا لما أظهره التكوين من تقصير في عدة جوانب جعلته لم يحقق النجاح المرجو منه، في الوقت الذي كان بالإمكان أن يحقق أكثر مما حققه وتدارك هذا القصور وأبداء الجدية في عملية التكوين عن بعد بما يتوفر لوزارة التربية والتعليم في الجزائر من موارد بشرية ومادية تساهم في تطوير عملية التكوين المستمر أثناء الخدمة.

المراجع

المراجع بالغة العربية

1. إبراهيم عبد الرحمن حسن، المسند شيخة عبد الله، قمبر محمود مصطفى : الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في ضوء الدور المتغير، سلسلة إبداعات تربوية (01)، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة قطر، 2000 .

2. ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد: مقدمة بن خلدون، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، 2008.

3. أبو حذيفة ابراهيم بن محمد : أداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طلب العلم، مقدمة المجموع للإمام النووي ، دار الصحابة للتراث بطنطا مصر، 1987.

4. الأحمد خالد طه: تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي العين الامارات العربية المتحدة، 2005 .

5. الأهواني أحمد فؤاد : التربية في الاسلام، دار المعرفة، مصر، (دون تاريخ طبع).

6. البغوي أبو محمد محمود الحسين : معالم التنزيل في تفسير القرآن، حققه وخرج أحاديثه : محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان مسلم الحرش، الطبعة 04 الجزء 08، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض ،1997.

7. الترتوري محمد عوض، القضاة محمد فرحان : المعلم الجديد(دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة)، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان – الاردن، 2006 .

8. تيليوين حبيب : التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران ، 2002.

9. جابر عبد الحميد جابر، لبيب رشدي: الأسس العلمية للتدريس، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، 1983.

10.جبرائيل بشارة : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986.

11.الخطيب أحمد، الخطيب رداح: التدريب الفعال، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006.

12.رشوان حسن عبد الحميد أحمد : العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع سلسلة كتب علم الاجتماع، الكتاب رقم 20، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2006.

13.رضوان شفيق : علم النفس الاجتماعي، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2008.

14.روبيي عبد الحكيم : التكوين أثناء الخدمة في قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني، الجزء الأول (الأسس والمبادئ)، موسوعة التربية والتكوين العدد02، مطبعة المعارف عنابة- الجزائر، دون تاريخ نشر.

15.زاهر ضياء الدين عبد الشكور، قمبر محمود مصطفى: الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، 2005.

16.زيدان محمد مصطفي : دراسة سلوكية لتلميذ التعليم العام، دار الشروق، جدة،1985.

17.ساسي نور الدين : تكوين معلمين مهنيين، الاستراتيجيات والكفايات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، 1998.

18.سرحان منير: في اجتماعيات التربية، الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، بيروت 1981.

19.شفيق محمد : السلوك الإنساني – مدخل إلى علم النفس الاجتماعي –، الشركة المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1995.

20.صليبا جميل: مستقبل التربية في العالم العربي، الطبعة الثانية، منشورات عويدات بيروت-لبنان، 1967.

21.عبد الحفيظ الأمين، دندش فايز مراد: دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2003.

22.عبد اللطيف وحيد أحمد: علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الاردن ،2001.

23.عبيدات سهيل أحمد : إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

24.عكاشة محمود : علم النفس الاجتماعي، مطبعة الجمهورية، القاهرة، 1995.

25.عكاشة محمود فتحي، زكي محمد شفيق : المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية ،1997 .

26.قطب سيد : مقومات التصور الاسلامي، الطبعة 03، درا الشروق، القاهرة- مصر 1988 .

27.الكبيسي عبد الله جمعة، العماري بدرية مبارك، قمبر محمود مصطفى: المكانة الاجتماعية للمعلم، إبداعات تربوية رقم (02)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، قطر، 2001.

28.كريم محمد أحمد، محمد عنتر لطفي، بيومي محمد غازي، عثمان ابتسام مصطفى : مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق الاسكندرية، 2002.

29.محمد مصطفى عبد السميع : الخطة العربية للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس ،2006 .

30.محمود عمر ماهر : سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية- مصر، 1992.

31.المدني محمد عطا : التعليم من بعد، أهدافه وأسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان- الأردن، 2007 .

32.المهدي مجدي صلاح طه : المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، 2007.

33.و.لامبرت وليم، إ.لامبرت ولاس: علم النفس الاجتماعي، ترجمة : د سلوى الملا الطبعة الثانية، دار الشروق، القاهرة، 1993.

34.وطفة علي أسعد، الشهاب علي جاسم: علم اجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2004.

35.ولي باسم محمد، محمد جاسم محمد :المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

الرسائل الجامعية

36.أحمد الطاهر مهدي: الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود كلية التربية – قسم علم النفس، السنة الدراسية 1990-1991.

37.بن صافي حبيب: صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تلمسان - الجزائر، السنة الجامعية 2005-2006.

38.الغامدي سعيد بن أحمد شويل : اتجاه المعلمين نحو التقاعد المبكر في مدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، الفصل الدراسي 1421-1422هـ، .

39.غاوي جمال : تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2008/2007.

40.لونيس سعيدة : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطورIوII) نحو مهنة التعليم – دراسة ميدانية –، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2005/2004.

المجلات والجرائد

41.سمور رياض يوسف : دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، العدد الثاني، المجلد 14 غزة – فلسطين، 2006.

42.العاجز فؤاد علي، البناء محمد : تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضور مفهوم الأداء، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، العدد الأول، المجلد 11، غزة فلسطين، 2003.

43.علي حمود علي : الوضع الاجتماعي للمعلم بالتعليم العام وأثره على مهنة التعليم مجلة دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي بخت الرضا السودان، العدد 19، السنة العاشرة، يناير 2009.

44.الفقهاء عصام نجيب : الأجيال الأربعة لأنماط التعليم عن بعد، مجلة أفاق، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، العدد 18، 2003 .

45.المخزومي أمل علي : دور الاتجاهات في سلوك الافراد والجماعات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد الثالث والخمسون، 1995.

46.نجادات عبد السلام، ملكاوي نازم محمود : تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرون وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والانسانية، المجلد04 ،العدد02، جمادى الأولى 1428/يونيو2007.

الجرائد الرسمية

47.الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد رقم59 ،السنة 2008 .

المراجع باللغة الاجنبية

48. Dodds. T: The Development of Distance Teaching; A Historical Perspective. Distance Education; A Review in Janet Jenkins and Koul B.N. Cambridge .International Extension College and New Delhi Indira Gandhi National Open University (IGNOU) ,1991.

49. Holmberg. B: Theory and practice of distance education, 2nd revised edition, Routledge, London and New York, 1995.

50. Perraton. H, Robinson. B & Creed. C (Eds.): International case studies of teacher education at a distance , Volume 12, BIS-Verlag der Carl von Ossietsky Universitat, 2007.

51. Robinson. B, Latchem. C : Teacher Education Through Open and Distance Learning , World review of distance education and open learning Volume 3, New York, 2003.

52. Robinson. B, Perraton. H , Creed. C : Teacher Education Through Distance Learning (Technology, Curriculum, Cost, Evaluation) Paris: UNESCO, 2001.

53. Shah. M : Teacher Training Through Distance Education (Concept Effectiveness , and some obstacles), Pakistan Journal of Education (V XXI), 2004.

54. Masselter. G: La Formation Continue des Enseignants du Préscolaire et du Primaire, MENFPS-SCRIPT, Luxembourg ,2004.

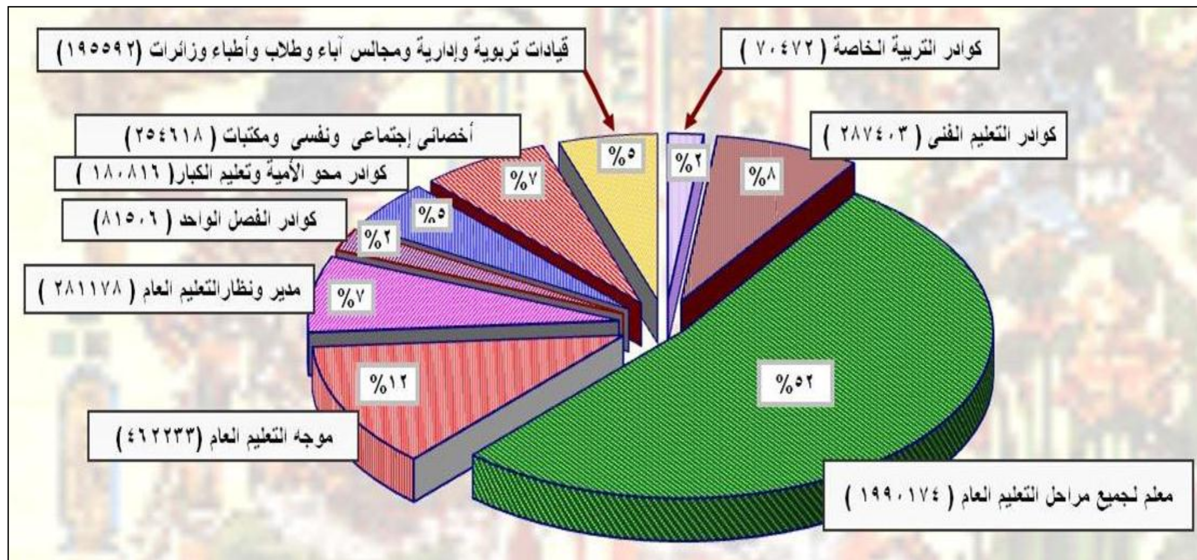
المواقع الالكترونية

55. http://knowledge.moe.gov.eg/
56. http://moufouda.jeeran.com
57. http://www.alsabaah.com
58. http://www.onefd.edu.dz
59. ttp://www.iugaza.edu.ps

الملاحق

الملحق رقم 01

الشكل رقم(01) رسم توضيحي للمتدربين (من جميع الاطارات التعليمية) من خلال الشبكة القومية للتدريب عن بعد من أكتوبر 1996 حتى سبتمبر 2010

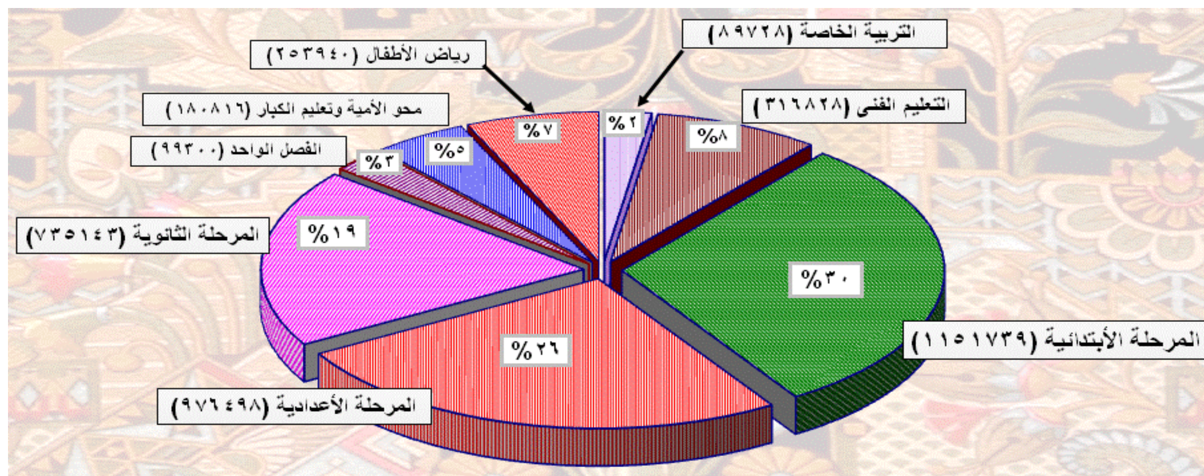


المصدر: موقع بوابة المعرفة لوزارة التربية والتعليم لجمهورية مصر العربية

http://knowledge.moe.gov.eg/NR/rdonlyres/61FD9769-62A4-4525-B827-37FD34248D46/17108/Explanation_trainees_network_Sep2010.xls

تم الدخول إلى الموقع بتاريخ : 22 مارس2011، على الساعة 10:16:10.

الشكل رقم(02) رسم توضيحي للمتدربين (من المراحل التعليمية المختلفة) من خلال الشبكة القومية للتدريب عن بعد من أكتوبر 1996 حتى سبتمبر 2010



المصدر: موقع بوابة المعرفة لوزارة التربية والتعليم لجمهورية مصر العربية

http://knowledge.moe.gov.eg/NR/rdonlyres/FDA2B7A1-500F-4EA8-99E6-BB3F26FCC654/17123/explanatory_for_different_Stages1.xls

تم الدخول إلى الموقع بتاريخ : 22 مارس2011، على الساعة 10:16:10.

ملحق رقم 02

جدول رقم (11) : يوضح توزيع الدفعات حسب التاريخ والعدد والسنوات اللازمة للتكوين

الدفعة	عدد المتكونين	تاريخ التكوين	تاريخ التخرج	آخر أجل للسنة أولى	آخر أجل للسنة ثانية
1	4000	2005	2008	2009	2010
2	25000	2006	2009	2010	2011
3	25000	2007	2010	2011	2012
4	26000	2008	2011	2012	2013
5	28000	2009	2012	2013	2014
6	28000	2010	2013	2014	2015
المجموع	136000				

المصدر : تقرير الندوة الوطنية حول التكوين أثناء الخدمة الخاص بالمدرسين

ملحق رقم 03

الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التكوين عن بعد حسب (الجنس والأقدمية والمستوى التعليمي والشهادة المتحصل عليها)

جدول رقم (12) نموذج يوضح الفروق في اتجاهات عينة الدراسة نحو تناسب التكوين الحالي مع خصائص التكوين عن بعد حسب الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
الذكور	31	3.02	0.78	محايد
الإناث	91	2.79	0.86	محايد
الاتجاه الكلي	122	2.85	0.84	محايد

جدول رقم (13) نموذج يوضح الفروق في اتجاهات عينة الدراسة نحو تناسب التكوين الحالي مع أهداف التكوين عن بعد حسب السن

السن	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
[35 - 40]	20	3.16	0.85	محايد
[40 - 45]	54	3.37	0.88	محايد
[45 – 50]	38	3.38	0.81	محايد
[50 – 55]	10	3.68	0.70	موافق
الاتجاه الكلي	122	3.36	0.84	محايد

جدول رقم (14) نموذج يوضح الفروق في اتجاهات عينة الدراسة نحو أثر التكوين الحالي على أدوار المعلمين المهنية حسب الأقدمية

الأقدمية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
[10- 15]	2	2.69	0.93	محايد
[15 - 20]	19	3.39	1.25	محايد
[20 - 25]	47	2.95	1.33	محايد
[25 – 30]	54	3.26	1.20	محايد
المجموع	122	3.22	1.28	محايد

جدول رقم (15) نموذج يوضح الفروق في اتجاهات عينة الدراسة نحو أثر التكوين الحالي على أدوار المعلمين الاجتماعية حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
نهاية التعليم المتوسط	05	3.50	1.22	موافق
نهاية التعليم ثالثة ثانوي	117	3.43	1.13	موافق
المجموع	122	3.44	1.13	موافق

جدول رقم (16) نموذج يوضح الفروق في اتجاهات عينة الدراسة نحو أثر التكوين الحالي على المكانة الاجتماعية للمعلم حسب الشهادة المتحصل عليها

الشهادات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
غير الحاصلين على شهادة تخرج من المعهد التكنولوجي	68	3.28	1.18	محايد
الحاصلين شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للتربية	47	3.29	1.26	محايد
الحاصلين على شهادة بكالوريا	7	3.33	1.15	محايد
المجموع	122	3.39	1.21	محايد

الملحق رقم 04

جدول رقم (17) يوضح قائمة اسماء المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	المؤهل	العمل
01	حبيب تيليوين	علم النفس وعلوم التربية	دكتوراه	جامعة وهران
02	أسامة عبد الوهاب المغلوث	باحث في مجال التعليم الإلكتروني	طالب دكتوراه في التعليم الإلكتروني بجامعة كانتربري بدولة نيوزلندا	موظف بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية
03	بلغيث سلطان	علم اجتماع	ماجستير	جامعة الشيخ العربي التبسي تبسة
04	وحيد دراوات	علم اجتماع	ماجستير	جامعة الشيخ العربي التبسي تبسة
05	واضح العمري	علم النفس	ماجستير	جامعة محمد بوضياف- المسيلة
06	لزهر عريبية	باحث في مجال التربية والتعليم	شهادة نهاية التكوين بالمعهد الوطني لتكوين إطارات التربية	مفتش التربية الوطنية "التكوين بالعربية"
07	بريك عباس	علم اجتماع التربية	شهادة ليسانس	مفتش تعليم ابتدائي بولاية تبسة

ملاحظة : بالنسبة للأستاذين حبيب تيليوين و أسامة عبد الوهاب الملغوث فقد تم التواصل معهما عن طريق الأنترنت

الملحق رقم 05

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشيخ العربي التبسي –تبسة –

كليـــــة الآداب واللغـــــات

والعلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تحكيم استبيان الدراسة

اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي

نحو التكوين عن بعد

أداة دراسة مكملة لمذكرة ماجستير تخصص علم اجتماع التنمية

إعداد الطالب :

بن جدو عبد الرحمان

تحت اشراف :

الأستاذ الدكتور / مراد زعيمي

السنة الجامعية

2010/2009

سعـــــادة الدكتـــور/الأستـــــاذ :

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يتشرف الباحث بأن يضع بين أيديكم استبيان لقياس (اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد) لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة ماجستير في التخصص علم اجتماع التنمية بجامعة الشيخ العربي التبسي تبسة .

ولإنجاز هذا الجزء من الدراسة تم تصميم استبيان يحتوي على ما يلي :

أ- الجزء الأول : يشمل البيانات الأولية .

ب- الجزء الثاني : يشمل العبارات الخاصة بفرضيات الدراسة الأربعة التالية :

- تكوين المعلمين عن بعد يعتمد على خصائص وأهداف التكوين عن بعد.
- اتجاهات المعلمين إيجابية نحو التكوين عن بعد لما له من أثر إيجابي على تحسين ادوارهم المهنية .
- اتجاهات المعلمين إيجابية نحو التكوين عن بعد لما له من أثر إيجابي على تحسين ادوارهم الاجتماعية.
- اتجاهات المعلمين إيجابية نحو التكوين عن بعد لأنه يساهم في تحسين مكانتهم الاجتماعية .

نظرا لما لديكم من خبرة واسعة في مجال البحث العلمي فإن الباحث يتشرف باختياركم محكما لهذا الاستبيان والاسترشاد برأيكم وملاحظاتكم حول عباراته .

لذا نرجو من سيادتكم وضع علامة(×) في خانة **تقيس** أو **لا تقيس** أمام كل عبارة لمعرفة هل العبارة مناسبة لقياس هذه الاتجاهات أم لا ؟

كما نود منكم تقديم الاقتراحات المناسبة عن مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها .

إن تحكيمكم لهذا الاستبيان له الأثر البالغ في نجاح هذه الدراسة، فلكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم

ملاحظة : تم الاعتماد في هذا الاستبيان على طريقة مقياس ليكرت الخماسي في الاجابة على بنود المقياس باختيار اجابة واحدة من بين الاختيارات الخمس التالية :

غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة

الفرضية الأولى : تكوين معلمي التعليم الابتدائي يتناسب مع خصائص واهداف التكوين عن بعد

الرقم	العبارات	نتيجة تحكيم المقياس	
		تقيس	لا تقيس
	تكوين معلمي التعليم الابتدائي يتناسب مع خصائص التكوين عن بعد		
1	يحرص التكوين على أن يوفر لي السندات المكتوبة في الوقت المناسب		
2	يحرص التكوين على أن يوفر لي الأقراص المضغوطة الخاصة بالمواد المقررة.		
3	يحرص التكوين على أن يقدم لي الدروس عبر شبكة الانترنت		
4	امتحانات هذا التكوين متميزة عن الامتحانات التي قمت بها في التكوينات السابقة		
5	يعاملني هذا التكوين حسب قدراتي الذاتية للتكوين		
6	لا يحفزني هذا التكوين على تبادل الخبرات والمعارف مع بقية المعلمين باستعمال شبكة الانترنت		
7	يحفزني هذا التكوين على نشر معارفي وخبراتي عبر الانترنت		
19	التكوين المتلقى يزيد من رغبتي في مواصلة مهنة التعليم .		
20	التكوين المتلقى يسمح لي بالمشاركة في تحديد احتياجاتي التكوينية.		
	تكوين معلمي التعليم الابتدائي يتناسب مع اهداف التكوين		
8	أستفيد من الأيام التكوينية في حل المشكلات التي تواجهني في هذا التكوين		
9	التكوين المتلقى يجدد معارفي في مجال التعليم.		
10	التكوين المتلقى ينمي معلوماتي الثقافية.		
11	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التدريس.		
12	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التخطيط للدروس		
13	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في ممارسة عمليات التقويم.		
14	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في اتخاذ القرارات المناسبة داخل القسم		
15	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التعامل مع مشكلات التلاميذ.		
16	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في انجاز البحوث بالأسلوب العلمي .		

17	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التواصل مع المجتمع المدرسي .		
18	التكوين المتلقى ينمي مهاراتك في التواصل مع المجتمع المحلي .		
21	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التكوين الذاتي.		
22	التكوين المتلقى يحفزك لمواصلة التكوين والحصول على الشهادة بعد التخرج.		
23	التكوين المتلقى يحفزني للرفع من رتبتي في مهنة التعليم.		
24	التكوين المتلقى يرفع من قدر مهنتي في المجتمع.		
25	التكوين المتلقى يساعدني على التوفيق بين التكوين والعمل.		

الفرضية الثانية : اتجاهات المعلمين إيجابية نحو التكوين عن بعد لما له من أثر إيجابي على تحسين أدوارهم المهنية .

الرقم	العبارات	نتيجة تحكيم المقياس	
		تقيس	لا تقيس
12	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التخطيط للدروس		
13	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في ممارسة عمليات التقويم.		
14	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في اتخاذ القرارات المناسبة داخل القسم.		
15	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التعامل مع مشكلات التلاميذ.		
16	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في انجاز البحوث بالأسلوب العلمي.		
26	هذا التكوين يجعلني قادرا على التدريس وفق المناهج الجديدة.		
27	هذا التكوين يجعلني قادرا على توفير بيئة داخل القسم محفزة مشجعة للتعلم.		
28	هذا التكوين يجعلني قادرا على استخدام اسلوب التدريس بالكفاءات.		
29	هذا التكوين يجعلني قادرا على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.		
30	التكوين المتلقى يساعدني على تنمية شخصية التلاميذ.		
31	التكوين المتلقى يساعدني على تربية التلاميذ على السلوكات الحسنة		
32	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ الذهنية .		
33	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ العملية.		
34	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ الوجدانية.		
35	التكوين المتلقى يساعدني على اكساب التلاميذ مهارات الوصول إلى المعرفة.		
36	التكوين المتلقى يحثني على إنجاز البحوث لحل المشكلات التربوية.		

الفرضية الثالثة : اتجاهات المعلمين إيجابية نحو التكوين عن بعد لما له من أثر إيجابي على تحسين أدوارهم الاجتماعية .

الرقم	العبارات	نتيجة تحكيم المقياس	
		تقيس	لا تقيس
17	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التواصل مع المجتمع المدرسي .		
18	التكوين المتلقى ينمي مهاراتك في التواصل مع المجتمع المحلي .		
37	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مشكلات التلاميذ الاجتماعية .		
38	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مشكلات التلاميذ النفسية.		
39	التكوين المتلقى يساعدني على غرس شعور الانتماء للوطن في نفوس التلاميذ.		
40	التكوين المتلقى يحفزني على العمل الجماعي مع بقية المعلمين .		

الفرضية الرابعة : اتجاهات المعلمين إيجابية نحو التكوين عن بعد لأنه يساهم في تحسين مكانتهم الاجتماعية .

الرقم	العبارات	نتيجة تحكيم المقياس	
		تقيس	لا تقيس
9	التكوين المتلقى يجدد معارفي في مجال التعليم .		
10	التكوين المتلقى ينمي معلوماتي الثقافية.		
15	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التعامل مع مشكلات التلاميذ.		
17	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التواصل مع المجتمع المدرسي .		
18	التكوين المتلقى ينمي مهاراتك في التواصل مع المجتمع المحلي .		
23	التكوين المتلقى يحفزني للرفع من رتبتي بمهنة التعليم.		
30	التكوين المتلقى يساعدني على تنمية شخصية التلاميذ.		
41	التكوين المتلقى يرفع من قيمتي أمام المعلمين في المهنة		
42	التكوين المتلقى يرفع من قيمتي أمام التلاميذ .		
43	التكوين المتلقى يرفع من قيمتي كمعلم أمام أفراد المجتمع .		

الملحق رقم 06

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشيخ العربي التبسي –تبسة –

كليـــــة الآداب واللغـــــات

والعلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان دراسة

اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي

نحو التكوين عن بعد

أداة دراسة مكملة لمذكرة ماجستير تخصص علم اجتماع التنمية

إعداد الطالب :

بن جدو عبد الرحمان

تحت اشراف :

الاستاذ الدكتور / مراد زعيمي

السنة الجامعية

2010/2009

أخي المعلم، أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته :

يتشرف الباحث أن يضع بين أيديكم استبيان لقياس " اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين عن بعد" لاستكمال مذكرة ماجستير تخصص علم اجتماع التنمية.

لهذا نود من حضرتكم الإجابة عن عبارات هذا الاستبيان بوضع علامة (×) في أحد الاختيارات التالية :

غير موافق بشدة ، غير موافق، محايد، موافق ، موافق بشدة

هذا الاستبيان سري ولن يستخدم إلا في إطار البحث العلمي فقط، لذا نرجو منك أن الاجابة بكل موضوعية كي تساهم معنا في إنجاح هذا البحث المتواضع .

ولكم منا جزيل الشكر على حسن تعاونكم

المعلومات الأولية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى☐ السن: .... الأقدمية : ....

المستوى التعليمي:

نهاية التعليم المتوسط ☐ نهاية التعليم الثانوي ☐

الشهادات المتحصل عليها :

شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للتربية☐ شهـــــادة البكـــالــــوريـــــا ☐

الرقم	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
01	يحرص التكوين على أن يوفر لي السندات المكتوبة في الوقت المناسب.					
02	يحرص التكوين على أن يوفر لي الأقراص المضغوطة الخاصة بالمواد المقررة.					
03	يحرص التكوين على أن يقدم لي الدروس عبر شبكة الانترنت.					
04	طريقة التقويم في هذا التكوين أفضل من طريقة التقويم في التكوينات السابقة.					
05	يعاملني هذا التكوين حسب قدراتي الذاتية للتكوين .					
06	لا يحفزني هذا التكوين على تبادل الخبرات والمعارف مع بقية المعلمين باستعمال شبكة الانترنت.					
07	أستفيد من الأيام التكوينية في حل المشكلات التي تواجهني في هذا التكوين.					
08	التكوين المتلقى يجدد معارفي في مجال التعليم.					
09	التكوين المتلقى ينمي معلوماتي الثقافية.					
10	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التدريس.					
11	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التخطيط للدروس.					
12	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في ممارسة عمليات التقويم.					
13	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في اتخاذ القرارات المناسبة أثناء عملية التدريس.					

الرقم	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
14	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في التعامل مع مشكلات التلاميذ.					
15	التكوين المتلقى ينمي مهاراتي في انجاز البحوث بالأسلوب العلمي.					
16	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التواصل مع الفريق التربوي .					
17	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التواصل مع الأولياء .					
18	التكوين المتلقى يزيد من رغبتي في مواصلة مهنة التعليم.					
19	التكوين المتلقى يسمح لي بالمشاركة في تحديد احتياجاتي التكوينية.					
20	التكوين المتلقى ينمي قدراتي على التكوين الذاتي.					
21	التكوين المتلقى يحفزك لمواصلة التكوين والحصول على الشهادة بعد التخرج.					
22	التكوين المتلقى يحفزني للرفع من رتبتي في مهنة التعليم.					
23	التكوين المتلقى يرفع من قدر مهنتي في المجتمع.					
24	التكوين المتلقى يساعدني على التوفيق بين التكوين والعمل.					
25	هذا التكوين يجعلني أكثر قدرة على التدريس وفق المناهج الجديدة.					
26	هذا التكوين يجعلني أكثر قدرة على توفير بيئة داخل القسم محفزة للتعلم.					
27	هذا التكوين يجعلني أكثر قدرة على استخدام اسلوب التدريس بالكفاءات.					
28	هذا التكوين يجعلني أكثر قدرة على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.					
29	التكوين المتلقى يساعدني على تنمية شخصية التلاميذ.					
30	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ الذهنية					
31	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ العملية.					

الرقم	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
32	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مهارات التلاميذ الوجدانية.					
33	التكوين المتلقى يساعدني على اكساب التلاميذ مهارات تحصيل المعرفة					
34	التكوين المتلقى يحثني على إنجاز البحوث لحل المشكلات التربوية.					
35	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مشكلات التلاميذ الاجتماعية .					
36	التكوين المتلقى يساعدني على اكتشاف مشكلات التلاميذ النفسية.					
37	التكوين المتلقى يساعدني على غرس شعور الانتماء للوطن في نفوس التلاميذ .					
38	التكوين المتلقى يحفزني على العمل الجماعي مع بقية المعلمين					
39	التكوين المتلقى يزيد من احترام زملاء المهنة تجاهي.					
40	التكوين المتلقى يحسن من صورتي أمام تلاميذي.					
41	التكوين المتلقى يرفع من قيمتي أمام الأولياء والجيران والأصحاب.					

ملحق رقم 07



بسبب عدم تأشير وزارة التعليم العالي على شهاداتهم

الوظيف العمومي يرفض ترقية 25 ألف معلم ابتدائي

كشفت مصادر مطلعة لـ"النهار"، عن أن مديرية الوظيف العمومي رفضت ترقية أزيد من 25 ألف معلم مدرسة ابتدائية في منصب أستاذ التعليم الإبتدائي، والذين تلقوا تكوينا لمدة 3 سنوات عن بعد، بسبب الخطإ الذي ورد في "شهادة التخرج"، بحيث لم تحمل الشهادة توقيع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، رغم أن القانون الخاص للتربية الذي صدر في 2008، قد نص على ضرورة إشراف وزارة التعليم العالي على تكوين معلمي وزارة التربية لمدة 3 سنوات. وعليه فقد حملت تلك الشهادات توقيع وزارة التربية فقط. وأضافت نفس المصادر أن القانون الخاص للتربية الصادر في الجريدة الرسمية في 2008 تحت رقم 58، قد نص صراحة على ضرورة إخضاع معلمي المدارس الإبتدائية لتكوين لمدة 3 سنوات لنيل شهادة ليسانس، للحاصلين على شهادة بكالوريا أو شهادة تكوين معادلة لغير الحاصلين على شهادة البكالوريا، على مستوى المعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغية ترقيتهم إلى منصب أستاذ تعليم ابتدائي مع إعادة تصنيفهم في السلم 11 بدل 10، مؤكدة في ذات السياق على أن الواقع يكشف عكس ذلك، بحيث أن هؤلاء المعلمين البالغ عددهم 25021 معلم قد تخرجوا بشهادة ليسانس وشهادة معادلة خلال الموسمين الدراسيين 2008/2007 و2009/2008، لم يتلقوا تكوينا على مستوى المعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي وإنما قد تكونوا على مستوى المعاهد الثمانية التابعة لوزارة التربية الوطنية، رغم أن القانون الخاص قد نص على ضرورة إشراف وزارة التعليم العالي على تكوين هؤلاء المعلمين بهدف الرفع من مستواهم الدراسي، في الوقت الذي شددت على أن مديرية الوظيف العمومي ولحد الساعة قد رفضت ترقيتهم، بحجة أن "شهادة التخرج" لا تحمل توقيع وزارة التعليم العالي وإنما تحمل توقيع فقط وزارة التربية الوطنية. وأضافت مصادرنا، أن هؤلاء المعلمين قد تخرجوا بشهادات ليسانس بالنسبة إلى الحاملين لشهادة بكالوريا وشهادة تكوين معادلة بالنسبة إلى غير الحاملين لشهادة البكالوريا، بشرط عدم السماح لهم بمواصلة دراستهم، غير أنهم ولحد الساعة لم تتم ترقيتهم ولايزالون في مناصبهم السابقة يمارسون مهامهم كمعلمين في المدارس الإبتدائية، رغم أن القانون يسمح لهم بالترقية في منصب أساتذة التعليم الإبتدائي مصنفين في السلم 11. من جهته أوضح الأمين العام للنقابة الوطنية لعمال التربية عبد الكريم بوجناح، أن نقابته قد ألحت على وزير التربية الوطنية أبي بكر بن بوزيد خلال أحد اللقاءات التي جمعته به، على ضرورة إيجاد حل نهائي للمشكلة في أقرب الآجال، معلنا في ذات السياق بأن المعلمين الواردة أسماؤهم في الدفعة الجديدة يرفضون الإلتحاق بمقاعد الدراسة لمباشرة التكوين ويهددون بالإحتجاج، بسبب تخوفهم من عدم ترقيتهم إلى المناصب الجديدة. وللإستفسار أكثر عن الموضوع اتصلت "النهار"، بمدير التكوين في وزارة التربية الوطنية السيد شامي، الذي أكد في تصريحه أن الوزارة تدرس حاليا بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيفيات ترقية المعلمين في مناصبهم الجديدة، خاصة بعد تخرجهم بشهادة ليسانس، موضحا في السياق ذاته أن تلك المعاهد الثمانية الموزعة عبر الوطن والتي تكوّن فيها هؤلاء المعلمون، تعد تابعة إداريا لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وبيداغوجيا وعلميا لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. في الوقت الذي أعلن أن المعلمين الذين تخرجوا خلال دفعة 2008/2007، قد بلغ عددهم 5021 معلم، في حين بلغ عدد المتخرجين خلال دفعة 20092/008، 20 ألف معلم، بالمقابل فقد بلغ عدد الطلبة الجدد 27 ألف معلم، في حين أن الدفعة الأخيرة للطلبة ستلتحق بمقاعد الدراسة في شهر سبتمبر المقبل. وأضاف السيد شامي، أن وزارة التربية تطمح إلى تكوين 136 ألف معلم في الإبتدائي مقابل 78 ألف معلم في المتوسط.

نشيدة قوادري

الملحق رقم 08

الفجر
www.al-fadjr.com
الإثنين 29 مارس 2010م الموافق لـ13 ربيع الثاني 1431 هـ - السنة العاشرة العدد 2883 الثمن : 10 دج

طالبت الحكومة بتنقية محيطها قبل الشروع في مكافحة الفساد
الإصلاح تتهم جماعات داخلية بقيادة حملة إسلاموفوبيا جديدة
ص 3

بينما شل سائقو القطارات حركة النقل في السكك الحديدية أمس
نصف مليون عامل بالبلديات يشرعون في الإضراب بداية من غد الثلاثاء
ص 5/4

الملايير تصرف لتكوين معلمين بشهادات لا يعترف بها الوظيف العمومي

■ دعت النقابة الوطنية لعمال التربية وزير التربية إلى إعادة النظر في الشهادات التي تمنح على مستوى مراكز تكوين المعلمين لمعلمي التعليم الابتدائي، التي من المفترض أن تسمح لهم بالترقية إلى أستاذ الابتدائي، وكشفت عن عدم اعتراف الوظيف العمومي بهذه الشهادات، في حين يحرم أساتذة التربية البدنية والفنية والموسيقية للطور الأساسي من التكوين مثل باقي الأساتذة.



أبو بكر بن بوزيد

سلط الأمين العام للنقابة الوطنية لعمال التربية بوجناح عبد الكريم في تصريح لـ"الفجر" الأضواء على التكوين عن بعد الذي يستفيد منه معلمو التعليم الابتدائي بهدف الترقية إلى الرتبة 11 والظفر بمنصب أستاذ بهذا الطور، على مستوى مراكز تكوين المكونين عن بعد، حيث أكد بوجناح أن المعلمين الذين استفادوا من تكوين على مدار ثلاثة سنوات، اصطدموا بعد توجههم لمصالح الوظيف العمومي للاستفادة من الإدماج، بعدم الاعتراف بالشهادات التي منحت من طرف مركز تكوين المكونين ببن عكنون.

وأوضح المتحدث أن عملية التكوين التي عرفت تخرج دفعتين من الأساتذة تضمان حوالي 10 آلاف أستاذ، لم يتمكنوا من الترقية إلى الصنف 11 وفق بنود القانون الأساسي الصادر عن الجريدة التي تحمل الرقم 58 والصادرة بـ2008، مشيرا إلى عمق الإشكالية والمتمثلة في أن القانون الأساسي أشار إلى اتفاقية بين وزارة التعليم العالي ووزارة التربية الوطنية، والتي تؤكد من خلالها أن هؤلائي المكونين يجبرون على تلقي تكوين على مستوى مراكز التعليم العالي كجامعة التكوين المتواصل، دون المراكز التابعة لوزارة التربية.

وأضاف بوجناح أن سبب عدم اعتراف الوظيف العمومي بهذا الشهادات راجع إلى انفراد وزارة التربية بتكوين المعلمين، وأن الشاهدة تحمل توقيع هذه الأخيرة فقط، مستنكرا بالمناسبة صرف ملايير الدينارات لضمان المبيت والأكل والكتب وأوراق الامتحانات، للحصول على تكوين غير معترف به، موضحا أن المشكل قد تم رفعه إلى الوزير سابقا غير أن المدير المركزي المكلف بالتكوين فند ذلك.

وقد نقل المتحدث احتجاجات هذه الفئة التي استنكرت هذه الشهادة التي تفتقر للمصداقية، حيث دخل وعلى سبيل المثال معلمي الابتدائي بولاية الجلفة في إضرابات وحركات احتجاجية لإيجاد حل سريع لمطلبهم.

وعلى صعيد آخر تحدث الأمين العام للنقابة عن أساتذة التربية البدنية والفنية والموسيقى للطور الأساسي، حيث استنكر المتحدث إقصاء هؤلاء من عملية التكوين للاستفادة من الترقية من المرتبة 11 إلى المرتبة 12، وإدراجهم في قائمة أساتذة التعليم المتوسط، رغم الأوامر التي أعطاها وزير التربية أبو بكر بن بوزيد بالحق باستفادتهم من التكوين، بعد الانشغال الذي رفعته تنسيقية أساتذة التربية الفنية والرياضية المنضوية تحت لواء النقابة الوطنية لعمال التربية.

■ غنية توات

الملحق رقم 09

– بمبادرة من السلطة المخولة صلاحية التعيين لتحقيق التوازن في توزيع الموظفين، وفي هذه الحالة، يمكن الموظف المنقول أن يشارك في حركة النقل للسنة الدراسية الموالية.

ويسري مفعول التنقلات المقررة تطبيقا للمادة 23 أعلاه، ابتداء من الدخول المدرسي الذي يلي المصادقة على جدول الحركة.

المادّة 25 : يمكن أن ينقل الموظف إجباريا، خارج الحركة، عندما تستدعي ضرورة المصلحة ذلك. ويؤخذ برأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء، ولو بعد اتخاذ قرار النقل. ويعتبر رأي اللجنة ملزما للسلطة التي أقرت هذا النقل.

وفي هذه الحالة، يمكن الموظف المنقول أن يشارك في حركة النقل للسنة الدراسية الموالية.

الفصل الخامس
الوضعيات القانونية الأساسية

المادّة 26 : تطبيقا للمادة 127 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، تحدد النسب القصوى للموظفين الخاضعين لهذا القانون الأساسي الخاص الذين من شأنهم أن يوضعوا، بناء على طلبهم، في الوضعية القانونية للانتداب أو الإحالة على الاستيداع أو خارج الإطار، بالنسبة إلى كل سلك وإلى كل مؤسسة أو إدارة عمومية، كما يأتي :

– الانتداب : 3 %،
– الإحالة على الاستيداع : 3 %،
– خارج الإطار : 1 %.

الفصل السادس
النظام التأديبي

المادّة 27 : يخضع الموظفون الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص إلى النظام التأديبي المنصوص عليه في الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه.

غير أن مدد العطل المدرسية لا تدخل في احتساب آجال النظام التأديبي المنصوص عليها في الأمر المذكور في الفقرة أعلاه.

الفصل السابع
الأحكام العامة للإدماج

المادّة 28 : يدمج الموظفون الذين ينتمون إلى الأسلاك والرتب المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي رقم 90–49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمذكور أعلاه، ويرسمون ويعاد تصنيفهم عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم، في الأسلاك والرتب المطابقة، المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي الخاص.

المادّة 29 : يرتب الموظفون المذكورون في المادة 28 أعلاه في الدرجة المطابقة للدرجة التي يحوزونها في رتبتهم الأصلية ويؤخذ باقي الأقدمية المكتسب في الرتبة الأصلية في الحسبان عند الترقية في رتبة الاستقبال.

المادّة 30 : يدمج المتربصون الذين عينوا قبل أول يناير سنة 2008 بصفة متربصين ويرسمون بعد استكمال الفترة التجريبية كما هي محددة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90 – 49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمذكور أعلاه.

المادّة 31 : يجمع، انتقاليا ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ بداية سريان هذا المرسوم، بين الرتبة الأصلية ورتبة الإدماج في تقدير الأقدمية المطلوبة للترقية في رتبة ما أو التعيين في منصب عال، بالنسبة للموظفين الذين أدمجوا في رتب غير تلك المطابقة للرتب التي سبق إحداثها بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90–49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمذكور أعلاه.

الباب الثاني
الأحكام المطبقة على الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية

المادّة 32 : تضم مدونة الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية :

1 – موظفي التعليم :
– سلك معلمي المدرسة الابتدائية،
– سلك أساتذة المدرسة الابتدائية،
– سلك أساتذة التعليم الأساسي،
– سلك أساتذة التعليم المتوسط،
– سلك الأساتذة التقنيين في الثانوية،
– سلك أساتذة التعليم الثانوي،
– سلك الأساتذة المبرزين.

2 – موظفي التربية :
– سلك مساعدي التربية،
– سلك مستشاري التربية،
– سلك نظار الثانوية.

3 – موظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :
– سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني،
– سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة عن بعد من خلال تناسب هذا الأخير مع خصائص وأهداف التكوين عن بعد وأثره على تحسين الدور المهني والدور الاجتماعي والمكانة الاجتماعية للمعلم. وقد استخدمنا لهذا الغرض منهج قياس الاتجاهات كأحد المناهج المستخدمة في الدراسات الوصفية. وقمنا بإعداد استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو التكوين عن بعد يحتوي على 41 عبارة طبق على عينة تم اختيارها عشوائيا بالطريقة المنتظمة مكونة من 122 مبحوث بنسبة 18.57% من مجتمع الدراسة المتكون من معلمي التعليم الابتدائي المشاركين في التكوين عن بعد بولاية تبسة خلال السنة الدراسية (2009–2010) والذين بلغ عددهم657 معلم ومعلمة.

توصلت الدراسة إلى أن لمعلمي التعليم الابتدائي اتجاها محايدا نحو التكوين عن بعد نظرا لعدم التزامه بأبرز خصائص وأهداف التكوين عن بعد وكذلك لما تميز به من تقصير في التأثير بشكل إيجابي على أدوار المعلمين المهنية والاجتماعية وعدم مساهمته في تحسين المكانة الاجتماعية للمعلمين، بالرغم مما تمتلكه الجهة القائمة على التكوين من قدرات وامكانيات تمكنها من النجاح في هذه العملية كما هو الحال في بعض التجارب العالمية الرائدة في ميدان تكوين معلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة عن بعد .

Résumé

Cette étude a été effectuée dans le but d'identifier les attitudes des enseignants du primaire vis-à-vis leurs formations à partir de la conformité de cette dernière avec les caractéristiques et les objectifs de la formation à distance, ainsi que leurs influences sur l'amélioration des rôles professionnels, sociologique et le statut social de l'enseignant. A cet effet, nous avons procédés une méthode de mesure, entant qu'une des plus utilisés dans les études descriptives, via un questionnaire mesurant les attitudes des enseignants vis-à-vis la formation à distance, contenant 41 items.

Ce travail s 'est porté sur un échantillon de 122 individus représentant ainsi 18,57% de la population des enseignants du primaire qui atteint 657 membres participant à la formation à distance au niveau de la wilaya de TEBESSA durant l'année scolaire 2009-2010. La sélection a été faite selon un système d'échantillonnage aléatoire systématique, puis une méthode de mesure d'attitude vis-à-vis la formation à distance proposée par le chercheur lui-même.

Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants du primaire représentent une attitude indécise vis-à-vis la formation à distance, a causé la non-conformité avec les principales caractéristiques de la formation à distance ainsi que l'échec à atteindre ces principaux objectifs, Ainsi que pour le distinguer d'un défaut d'influencer positivement le rôle des enseignants, professionnels, sociaux et non-contribution à l'amélioration du statut social des enseignants. Malgré les capacités et les potentiels que comporte le système éducatif pour assurer le succès et la bonne démarche de cette opération, tel qu'il est le cas de certaines expériences internationales dans le domaine de formation des enseignants du primaire à distance en cours de service.

Abstract

This study was conducted to identify the attitudes of primary school teachers towards their distance training, despite the compliance with the characteristics and objectives of distance education and its impact on the improvement of professional roles, sociological and social status of teachers. In fact, we conducted a measurement method, such as one of the most used in descriptive studies, using a questionnaire measuring attitudes of teachers, through distance learning, which contains 41 items.

This work is focused on a sample of 122 individuals representing 18.57% of the population of primary school teachers who reached 657 members participating in distance education at TEBESSA during the (2009-2010) school year. The selection was made according to a systematic random sampling, therefore, a method for measuring attitude towards distance education given by the researcher himself, was involved.

The results of this study showed that primary school teachers have a undecided attitude towards distance training, because the non-compliance with the main characteristics of distance training and failure to achieve these key objectives, and to distinguish it from a failure to positively influence the role of teachers, professionals, social and non-contribution to improving the social status of teachers. Despite the capabilities and potentials involved in the education system to ensure the success and sound approach to this operation, as is the case with some international experience in the field of distance training of primary teachers in-service.